

**O Tratamento do Texto Literário
na Aula de Língua Estrangeira**

Pedro dos Santos Querido

**Relatório de Estágio de Mestrado em
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão)
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Setembro, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e de Línguas Estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Profª Doutora Ana Matos e Profª Doutora Clarisse Costa Afonso, Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Aos meus pais e à minha irmã,

como sempre, para sempre.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer às orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Prof^a. Doutora Clarisse Afonso e a Prof^a. Doutora Ana Matos, pelo exemplar acompanhamento que me prestaram ao longo não só do estágio, mas dos dois anos que durou o mestrado. Desejo salientar acima de tudo a sua disponibilidade, tanto dentro da sala de aula como fora dela, para me ajudar no que pudessem, e até no que não fazia necessariamente parte das suas tarefas.

Quero também agradecer aos professores da Escola Alemã de Lisboa que se ocuparam do núcleo de estagiários: o Dr. Martin Bösser, o Dr. Stefan Pitterling, a Dra. Antonie Lopes-Coelho e a Dra. Helga Furtado. Reservo um agradecimento especial ao Dr. Martin Bösser pelo seu profissionalismo, pela confiança que depositou em mim enquanto pessoa, e pelo seu genuíno empenho e interesse em me ajudar a assegurar uma rápida transição para o mercado de trabalho.

Não posso deixar de mencionar os meus colegas de mestrado pelas frequentes e sentidas palavras de incentivo. Agradeço em particular as colegas do núcleo de estágio de Inglês e Alemão, a Ana Sofia e a Filomena Martins. As minhas melhores memórias deste capítulo da minha vida foram indelevelmente marcadas por elas, e as menos positivas atenuadas pelo formidável apoio que elas prestaram.

Surge neste elenco em último lugar quem para mim está sempre em primeiro: a minha família. Se sou quem sou e alcancei o que quer que seja, devo-o aos meus pais e à minha irmã.

O TRATAMENTO DO TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

PEDRO QUERIDO

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: literatura, texto literário, Teoria da Resposta do Leitor, Estética de Recepção.

O presente relatório descreve o percurso realizado pelo seu autor enquanto professor estagiário na Escola Alemã de Lisboa no ano letivo de 2011/2012. Antes da prática letiva em si, foi formulada uma matriz teórica relativa ao uso da literatura na aula de língua estrangeira, que foi fortemente influenciada pela Teoria da Resposta do Leitor. Esta matriz moldou a forma como diversos textos literários foram didatizados, e após um período de observação foi implementada em aulas de diferentes línguas estrangeiras (Inglês e Alemão) e diferentes níveis (do 6º ao 11º ano), com resultados também eles diferentes entre si. A análise da prática, por sua vez, deu azo a uma revisão da teoria, iniciando assim uma dinâmica de interação e simbiose entre os dois planos.

THE TREATMENT OF THE LITERARY TEXT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

PEDRO QUERIDO

ABSTRACT

KEYWORDS: literature, literary text, Reader Response Theory, Reception Theory

This report describes its author's journey as a trainee teacher at the German School of Lisbon in the school year of 2011/12. Before the actual teaching took place, a theoretical matrix was devised, one which pertained to the use of literature in the foreign language classroom and which was strongly influenced by the Reader Response Theory. This matrix shaped the way in which several literary texts were used in the classroom, and after an observation stage it was implemented in classrooms of different foreign languages (English and German) and different levels (from the 6th to the 11th grade), and the results also turned out to be different. In turn, the analysis of the praxis gave rise to a revision of the theory, thus initiating a dynamic of interaction and symbiosis between the two.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Fundamentação teórica	2
I. 1. A ‘Estética de Recepção’, ou a ‘Teoria da Resposta do Leitor’	2
I. 2. Os benefícios dos textos literários na aula de língua estrangeira	4
I. 3. Que lugar para a literatura na Abordagem Comunicativa?	5
I. 4. Conceção de uma matriz teórica de didatização da literatura.....	7
Capítulo II: Caracterização contextual da PES.....	11
II. 1. Descrição da entidade acolhedora	11
II. 2. Perfil dos alunos.....	14
II. 2.1. A turma de Inglês.	14
II. 2.2. A turma de Alemão.	15
Capítulo III: As observações de aula	16
III. 1. A dimensão teórica: A observação como base para a prática letiva. .	16
III. 2. A dimensão prática: As observações de aula.	18
III. 3. Conclusões a retirar das observações	20
Capítulo IV: Prática de Ensino Supervisionada de Inglês.....	25
IV. 1. As primeiras aulas (11ºA).....	25
IV. 2. Unidade didática: <i>Twelve</i> (11ºA).....	27
IV. 1. Unidade didática: <i>Short Stories</i> (8ºA)	33
IV. 1. Manutenção de disciplina (6ºA)	38
Capítulo V: Prática de Ensino Supervisionada de Alemão	40
V. 1. Antes de <i>Hirbel</i> (8ºC/D): condicionantes práticas e pressupostos teóricos	40

V. 2. Durante e depois de <i>Hirbel</i> (8°C/D): interculturalismo e uma revisão	
da teoria.....	44
Conclusão.....	52
Bibliografia	54

INTRODUÇÃO

O presente relatório dá conta de todo um percurso académico, profissional e pessoal que durou dois anos e cujas repercussões se farão sentir ao longo de toda uma vida. Quando se é confrontado com o desafio de descrever e analisar a Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES) do ano letivo de 2011/2012, surgem dúvidas que, não sendo existenciais, não deixaram de ser inquietantes: por onde começar? Foi escolhida uma simples lógica de encadeamento quase cronológico de tópicos, de modo a melhor capturar a dinâmica simbiótica e de enriquecimento mútuo entre a teoria e a prática.

O primeiro capítulo procura traçar um panorama do debate em torno do lugar do leitor na literatura, que está, no fundo, por detrás da escolha do tema e especialmente das abordagens utilizadas na prática letiva. É feita uma revisão crítica da literatura sobre o lugar do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, bem como das implicações que a didatização da literatura tem num contexto em que impera a abordagem comunicativa. O capítulo termina com uma primeira tentativa de elaboração de uma matriz teórica que foi consequentemente testada na prática.

Os quatro capítulos seguintes discorrem principalmente sobre a prática letiva em si: após descrito o contexto em que esta se inseriu, ou seja, a escola em si e as turmas que lecionei, é discutido o papel das observações de aulas na preparação da lecionação semiautónoma das aulas de Inglês e Alemão. Em seguida, são descritas algumas das aulas que se julgam representativas do percurso aqui ilustrado, sempre à luz dos pressupostos científicos que as fundamentam. É ainda analisada a forma como a prática veio a influenciar não só a teoria que a sustém mas também o teor das observações de aulas feitas sensivelmente a meio do ano letivo.

Finalmente, e ao contrário do que a epígrafe desta Introdução poderia sugerir, é feito um levantamento de ilações que demonstra que a aprendizagem não acaba com o fim do estágio. Muito pelo contrário: tais conclusões, que têm algo de conclusivas mas nada de categóricas, lançarão tão-somente o mote para o que se espera que seja um contínuo aperfeiçoamento da prática letiva futura.

Capítulo I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

It has been said of Boehme that his books are like a picnic to which the author brings the words and the reader the meaning. The remark may have been intended as a sneer at Boehme, but it is an exact description of all works of literary art without exception.

Northrop Frye, *Fearful Symmetry. A Study of William Blake*

I.1 A ‘Estética de Recepção’, ou a ‘Teoria da Resposta do Leitor’

A Teoria da Resposta do Leitor, desenvolvida nos anos 70 do século passado, assenta no pressuposto de que o leitor assume o papel principal na construção do sentido de qualquer texto, nomeadamente literário. As implicações desta teoria podem ser observadas até na própria definição do que são os ‘textos literários’ mencionados no título do relatório.

Na verdade, Brumfit e Carter nem sequer consideram que haja uma ‘literary language’, o que permitiria distinguir um texto literário de um não-literário (6). Ao invés disso, propõem uma designação, ‘literariness’,¹ que define a qualidade de qualquer texto passível de ser lido como um texto literário (Brumfit e Carter 6). Ou seja, é até certo ponto da prerrogativa do próprio leitor a atribuição do estatuto de ‘texto literário’ a um determinado texto.

Tal perceção da importância do leitor seria impensável até há algumas décadas. Em *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, John Corbett descreve muito concisamente a evolução do debate académico sobre quem tem autoridade sobre o significado de um texto. Segundo Corbett, o autor ainda era, no início do século XX, o detentor do significado, cabendo ao leitor a tarefa de deslindar a ‘mensagem’. Mais tarde, entendeu-se que era o próprio texto que encerrava o significado; porém, o papel do leitor pouco se alterava, passando a sua missão a ser o descodificar do texto (169).

Contudo, em 1970, Hans Robert Jauss aponta o caminho para ‘die Entdeckung des Lesers’ (Bischof, Kessling e Krechel 163). Em reação às metodologias marxistas e formalistas, Jauss faz a seguinte afirmação: ‘Im Dreieck von Autor, Werk und Publikum

¹ Um comentário sobre o tratamento de expressões estrangeiras: optei por escrevê-las em itálico por norma, e apenas entre aspas sempre que forem citações de uma obra referenciada.

ist das letztere nicht nur der passive Teil, keine Kette bloßer Reaktionen, sondern selbst wieder eine geschichtsbildende Energie' (169). Jauss, que introduziu o conceito de 'Rezeptionsästhetik', foi mais longe nesta sua apologia pioneira do leitor enquanto agente e não mero recipiente, ao afirmar categoricamente que o leitor-agente é fulcral para a existência histórica da obra literária (169).

Wolfgang Iser também abriu novos horizontes no campo da teoria literária ao introduzir, no livro *Der implizite Leser*, o conceito do 'leitor implícito', ou seja, o elemento *sine qua non* subjacente a toda e qualquer obra literária (8). Se nessa obra Iser atribui inequivocamente ao leitor a 'Sinnkonstitution des Textes' (7), em *Der Akt des Lesens* chega ao ponto de afirmar de forma lapidar que 'Texte [gewinnen] erst im Gelesenwerden ihre Realität' (61). Além disso, Iser, tal como Jauss, coloca em evidência a natureza ativa da leitura quando considera 'das Lesen als Prozeß einer dynamischen Wechselwirkung von Text und Leser', assim como quando fala da 'Kreativität der Rezeption' (*Der Akt des Lesens*, 176).

Segundo a 'Estética da Receção', os textos não têm significado por si só; este advém da interação entre o texto e o leitor e é, crucialmente, um significado que deve fazer sentido para o leitor (Bischof, Kessling e Krechel 163, 20). Mesmo assim, será talvez pouco construtivo ver a leitura, como o faz o poeta Hans Magnus Enzensberger, como 'ein anarchischer Akt', no qual 'der Leser [...] hat immer recht' (citado por Bremerich-Vos 23). Se bem que o texto apenas se cumpra enquanto tal 'through the reader's voice' (Matos 57), fará talvez mais sentido ver essa relação como sendo dialética, uma na qual o texto 'creates its reader', e este, por sua vez, atribui sentido ao texto (Kramsch 7). O papel do professor de línguas estrangeiras passa, portanto, por assegurar que tal 'synthesis' ocorra e que seja criado um 'third space' (Matos 60), possibilitado pela ambiguidade que caracteriza muitos dos textos literários (Matos 59, Bischof, Kessling e Krechel 20).

Para além de alguns autores já referenciados neste subcapítulo (Brumfit e Carter, Kramsch, Matos, Bischof, Kessling e Krechel), são inúmeros os que subscrevem os princípios da Teoria da Resposta do Leitor,² sobretudo no contexto da sala de aula de

² Será preferido este termo, no original inglês 'Reader Response Theory', em detrimento de 'Rezeptionsästhetik', ou 'Estética da Receção'. Embora tanto um termo como o outro seja reconhecido como viável e utilizado na literatura científica, a palavra 'resposta' tem a vantagem de estar associada ao desempenho de um papel ativo, e sobretudo ao resultado de uma interação, ao passo que a palavra 'receção' sugere uma maior passividade e unilateralidade.

língua estrangeira (v. p. ex. Long 42, Short e Candlin 90, Widdowson, Delanoy 75, Donnerstag 150). Discutido o lugar do leitor no texto literário, falta justificar a utilização do próprio texto literário na aula de língua estrangeira.

I.2 Os benefícios dos textos literários na aula de língua estrangeira

Num relatório que se assume como científico, nada deve ser aceite de forma dogmática ou tido por garantido, e por isso foi aqui reservado um espaço para o debate sobre a importância do texto literário num contexto escolar. No entanto, essa discussão será breve, não pelo axioma que aqui se defende ser indiscutível, mas sim devido ao facto de isso já ter sido feito por muitos outros autores (p. ex. Short e Candlin 91-92, Bausch, Christ e Krumm 150, Mealha e Falcão 193-196), e de haver até listagens de alguns desses autores (p. ex. Matos 61, Baleiro 1-2).

Quanto aos benefícios em si, saliente-se a lista de Brumfit e Carter, que identifica alguns dos pontos mais frequentemente citados (15). Menciona, entre outros, o facto de estes serem textos autênticos que se prestam à discussão do conteúdo e que possibilitam uma análise mais cuidada da linguagem usada. Já Kramsch, dos vários argumentos a favor da utilização de textos literários, como o apelo às emoções, ao interesse e à memória dos alunos, ressalva também o seu carácter motivacional, tendo em conta ‘the voice of a writer’ e a sua ‘ability [...] to appeal to the particular in the reader’ (131).

Todo este ‘learning potential’ que os textos literários albergam é reiterado por Anne-Brit Fenner (16), que destaca o seu uso enquanto modelo para a produção escrita dos próprios alunos (17), e referindo ainda o facto de proporcionar um ‘cultural meeting point’ (18). Além disso, ao situar a aprendizagem da língua ‘in a context of meaning’ (Fenner 19), o texto literário cumpre desse modo um papel mais funcional e imediatamente relacionada com a aquisição de conhecimentos linguísticos.

Este aspeto é relevante porque infelizmente ainda há muitos professores que, não vendo uma utilidade imediata nos textos literários, tendem a considerar o seu uso na aula de língua estrangeira ‘as a luxury’ (Long 58), o que levou o autor deste relatório a questionar-se se tal juízo não seria prática corrente, ou mesmo, atendendo ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, de certo modo institucionalizado.

I.3 Que lugar para a literatura na Abordagem Comunicativa?

O tema escolhido, ‘O tratamento do texto literário na aula de língua estrangeira’, reflete sobretudo interesses pessoais e académicos, mas serve também de ponto de partida para a discussão de uma questão de primeira importância: qual é o papel dos textos literários na Abordagem Comunicativa? Não haverá um certo atrito entre os seus pressupostos, influenciados por uma visão algo pragmático-funcional da língua, e o uso de textos que não estão necessariamente associados a interações rotineiras?

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que preconiza a Abordagem Comunicativa, esta deve ser ‘orientada para a acção’ e centrada no desenvolvimento de competências tanto ‘gerais’ como ‘comunicativas em língua’ (Conselho da Europa 29). É certo que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* contém um parágrafo que realmente dá destaque à extrema importância da literatura para a aprendizagem de línguas e culturas (89), sendo, deste modo, o facto do ‘texto literário’ ser apenas muito esporadicamente mencionado no resto do documento mais compreensível. Contudo, note-se que a ‘tarefa’ é merecedora de um capítulo inteiro (217-230), o que não deixa de ser compreensível, dado ao papel fulcral que desempenha na Abordagem Comunicativa. A sua descrição (30) centra-se também ela na ideia de acção.

A Abordagem Comunicativa em si reforça essa mesma noção, evidenciada pelo nome da didáctica ‘pragmático-funcional’, que dela origina. E se bem que uma descrição dos princípios desta didáctica dê realce à ‘entschiedene Orientierung des Lernprozesses an *Inhalten*, die dem Lernenden etwas *bedeuten*’ (Neuner e Hunfeld 104, itálicos originais), a tónica geral da Abordagem Comunicativa reside acima de tudo na promoção do desenvolvimento de uma ‘functional language ability’ (Byram, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* 125).

Nada disto é incompatível com o trabalho com um texto literário, muito pelo contrário: vimos acima que o leitor desempenha um papel muito ativo (v. também Neuner, Krüger e Grewer 47), que requer bastante mais intervenção e participação na construção, reconstrução e desconstrução de significados do que à primeira vista possa parecer. Contudo, essa não parece ser ainda a percepção geral, que estará porventura – quem sabe se ainda sob influência do behaviorismo do século passado – demasiado dependente de comportamentos mais diretamente observáveis para se convencer das mais-valias proporcionadas pelos textos literários. A título de exemplo, e como

Widdowson demonstra com humor e simplicidade, num poema lírico, em rigor, não se fala de nada, nem se passa nada ‘worthy of comment’ (133), o que ajuda um pouco a explicar o que Pachler e Allford apelidam de ‘[s]cepticism about the practical linguistic usefulness of the study of literature’ (238).

Tudo isto tem consequências ao nível da prática docente, como Pachler e Allford exemplarmente sintetizam: ‘The current utilitarian rationale for MFLs has tended to stress not just communicative skills but oral communication at the expense of reading in general and the study of literature in particular’ (237). Ora, o paradoxo reside no facto deste paradigma ‘utilitário’ na verdade pertencer, como nos diz Roberto Carneiro, ao século passado (27). O paradigma deste século deve ser, de acordo com Carneiro, o ‘primado da pessoa’, que deve promover, sem descurar nenhuma das partes, ‘a participação social e democrática, o desenvolvimento pessoal e cultural e a empregabilidade’, e não só a última, como impõe uma perspetiva dita utilitária (30).

Haverá outras explicações para uma menor didatização de textos literários. Tem sido verificada uma tendência para os professores de línguas estrangeiras se concentrarem no desenvolvimento da competência linguística dos alunos em detrimento da sociocultural, não só no contexto português (Afonso 128) como num contexto mais lato (Risager 182), o que faz com que a abordagem a essa componente seja marcada por um ‘widespread amateurism’ (Risager 182). O mesmo se poderia dizer da abordagem a textos literários: a formação de alguns professores, especialmente não-nativos, será a menos adequada (Kramsch 137) para trabalhar os textos literários com o enfoque no texto em si, em vez de recorrerem a metodologias de ‘flight from the text’³ (Short e Candlin 89) ou de os usarem como meras deixas para a introdução de um aspeto gramatical a aprender.

Na verdade, o trabalho com textos literários é complementar à Abordagem Comunicativa também por suprir falhas atribuídas à muito apregoada aprendizagem baseada nas tarefas, ou ‘Task-Based Learning’. Já foi apontado que o tipo de interação que esta promove ‘leads to the use of specific ‘task-solving’ linguistic forms’ (Harmer 73), e que atividades linguísticas importantes como ‘Prediction, creating a scenario, debating topics on or around a text [...] all seem to develop naturally out of literary text,

³ Por ‘fuga de texto’ entende-se a abordagem a um texto sem análise do texto em si. Por exemplo, uma análise do livro *1984* de George Orwell que só lida com a sua vertente histórica e não tem em conta a sua dimensão estética e às subtilezas linguísticas do romance ‘foge do texto’.

while they are either difficult or impossible with the type of text favoured by “English for Specific Purposes” ’ (Long 58).

Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger dão seguimento a estas objeções num artigo sobre a ‘Textkompetenz’. Os autores sintetizam exemplarmente a essência desta discussão ao considerarem que ‘Im klassischen kommunikativen Fremdsprachenunterricht geht es primär um sprachliches Handeln in Situationen des zielsprachlichen Alltags’ (10), e que isso dá azo a um défice ao nível do conteúdo, pois leva a que a tónica seja colocada na língua e não no conteúdo (10). Não havendo um conteúdo rico e complexo que seja propício ao desenvolvimento de uma ‘voz própria’ (Izarra 8), deixa de haver um ‘personal involvement’ por parte dos alunos, o que faz com que as suas interações sejam forçadas (Fenner 15).

Numa afirmação que corrobora essa tese, Long considera que ‘The teaching of literature is an arid business unless there is a response’ (42), e só pode haver uma resposta genuína a um texto que tenha significado para o leitor. Isto leva a Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger a questionarem-se: ‘Wenn man im Sprachenunterricht nur Sprache lernt, aber in ihm keine Welt vermittelt wird – wie kann man da der Langeweile entgehen?’ (10). E assim o aspeto complementar dos textos literários é posto em evidência: é que a representação desse mundo é precisamente aquilo que Corbett, em *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, considera ser a ‘the practical educational utility of literary texts’ (173).

Esta afirmação remete-nos para a próxima etapa lógica: como operacionalizar todas as vantagens dos textos literários num contexto de aula de língua estrangeira? Que princípios podem ou devem guiar o professor na elaboração de uma unidade didática centrada em textos literários? Que metodologias didáticas e procedimentos concretos se prestam a estes fins? O começo da transição da teoria para a prática começa com a resposta a algumas destas questões.

I.4 Conceção de uma matriz teórica de didatização da literatura

Bausch, Christ und Krumm dão conta de um dilema inerente ao ensino da literatura em aulas de língua estrangeira: por um lado tem de atender à ‘Nützlichkeit’, mas ‘andererseits stößt jeder Versuch einer Operationalisierung von Lernzielen sehr schnell an Grenzen’ (150). É verdade que a complexidade intrínseca aos processos de

ensino-aprendizagem faz com que qualquer tentativa de a encapsular em metodologias ou didáticas que se pretendam unificadoras e universais esteja condenada ao insucesso (Kramsch 2). O contexto escolar é um elemento quintessencial sem a consideração do qual é difícil imaginar uma prática docente de sucesso.

No entanto, impõe-se igualmente a existência de um pensamento estruturado por detrás de qualquer ação que se quer minimamente baseada em preceitos científicos, ou pelo menos guiada por um par de conceitos-chave que deem alguma coesão teórica à prática em si. Como escreve Michael Byram em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (doravante *TAICC*), ‘[t]he advantages to be gained from the formulation of objectives are those of comprehensiveness, coherence and transparency [...] as well as precision’ (56). Ou seja o estabelecimento de princípios e objetivos, que por si só melhoram a prática do professor (Brumfit e Carter 23), leva também a um melhor aproveitamento por parte dos alunos, já que estes têm muito a beneficiar com o explicitar de objetivos claros (Patchler e Allford 244). Por estas razões é crucial, no trabalho com textos literários e não só, que se seja ‘as systematic as possible about the principles with which we operate’ (Brumfit e Carter, 23).

E que princípios devem esses ser? No que toca ao trabalho com textos literários, a pedra basilar de qualquer metodologia deve passar, na opinião do autor deste relatório, fundamentada pelos vários autores já citados, a Teoria da Resposta do Leitor. Ora, se o cerne desta teoria é a resposta do leitor, importa saber o que se entende exatamente por ‘resposta’; consideremos, então, que este conceito se refere ‘to the interaction that develops between reader and texto and between readers of a diferente common text’ (Matos 62). Definido um primeiro objetivo, resta determinar como o alcançar.

Embora à primeira vista possa parecer simples suscitar respostas por parte dos alunos, essa ilusão desvanece-se quando se procura estabelecer o que é considerado como sendo uma ‘resposta’, ou, se quisermos uma formulação mais incómoda mas também mais honesta, que respostas são adequadas. Como é do conhecimento geral, na cultura de sala de aula os alunos aprendem em muitos casos não a pensar por si próprios mas sim a tentar adivinhar o que os professores querem que eles digam (Grigg 57) – uma tendência, como observa o escritor Günter Grass, sobremaneira evidente no campo da literatura (citado por Bremerich-Vos 23). Isto é, naturalmente e na perspetiva teórica aqui adotada, algo a evitar.

Contudo, no meio é que está a virtude. De facto, quando Kramsch diz, com toda a razão, que '[a] reader-response approach to reading must take into account the cultural relativity of the reader' (128), isso não dá necessariamente azo a uma visão da leitura como sendo o 'acto de anarquia' defendida por Hans Magnus Enzenberger. Em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, onde Byram escreve sobre o desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula, este autor sugere o estabelecimento dos padrões internacionais dos direitos humanos como referência para se evitar a 'trap of cultural relativism' (Byram, 44, 46), segundo a qual 'vale tudo', isto é, todas as práticas de todas as culturas são aceitáveis porque se devem avaliar unicamente segundo os padrões da cultura em questão. Aqui é possível estabelecer um paralelo com as respostas dos alunos a um texto literário: não se pode aceitar uma interpretação que vai contra a evidência do texto (por exemplo: ler o romance *Crime e Castigo* de Fiódor Dostoiévski como sendo uma comédia), por muito 'significado pessoal' que ela possa ter para esse aluno.

Identificados os dois polos da questão, resta encontrar o equilíbrio. Este não é, naturalmente, quantificável, nem tão-pouco pode ser expresso numa fórmula que se adapte a todo e qualquer contexto. Mas um critério a ter em conta será sempre o texto em si, ou seja, o que no parágrafo anterior foi designado de 'a evidência do texto'. E de modo a que as respostas dos alunos-leitores se coadunem com essa evidência textual, é essencial o desenvolvimento da 'Textkompetenz' – Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger vão mesmo ao ponto de fazer uma distinção fundamental entre 'sprachliche Anforderungen' e 'textuelle Anforderungen' (8).

Esta competência está intimamente ligada à promoção do desenvolvimento de 'interpretative and analytical skills' (Matos 63), porque os textos literários, devido ao seu carácter idiossincrático, 'require certain reading strategies, which need to be taught' (Patchler e Allford 244). Importa reforçar este ponto, já que parece estar enraizada o pressuposto de que através de discussões lideradas pelo professor os alunos 'will in some way "catch" the ability to read appropriately [...] in a fairly random way' (Brumfit e Carter 22). Não há nada de 'aleatório' na forma como um texto literário é passível de ser interpretado, e isso deve ser tido em conta quando sistematizamos as aulas nas quais se lida com literatura.

Mas como se deve, então, desenvolver essas capacidades? Acontece que não há receitas que valham aos professores, ou pelo menos aos professores que almejam uma

prática docente consciente e conscienciosa. Posto isto, não deixa de ser primordial que essa prática seja norteadada por alguns princípios gerais. Em primeiro lugar, é necessário ter critérios para a escolha de um texto literário. Bischof Kessling e Krechel (23), Strauss (65) e Kramersch (138-139) são os autores de algumas listas relativamente exaustivas e de certa maneira complementares entre si. No contexto da matriz teórica em que o autor deste relatório quis operar, um dos aspetos mais importantes a ter em conta na escolha dos textos é que os alunos devem ser capazes de reagir aos mesmos ‘without the mediation of the teacher’, já que a discussão de um texto literário na aula deve ser algo ‘which analyses an experience already achieved’ (Brumfit e Carter 32).

Durante essa discussão, o professor deve valorizar as respostas dos alunos e lidar com elas sempre de uma forma construtiva, de modo a evitar confundir ‘reader response with free associations and reactions’ (Kramersch 137). Isto não implica um menosprezar do veterano papel da discussão no trabalho com textos literários: as perguntas, quando formuladas de forma adequada, ‘are an *aid* to a response, leading the learner/reader to get an insight into the text which might not be possible otherwise’ (Long 45, *italics* originais). Além disso, não esquecendo que diferentes alunos aprendem de maneiras diferentes e reagem de maneiras diferentes aos textos (Kramersch 127-128), deve fazer-se recurso a diferentes modos de interação e a diferentes tipos de tarefas e atividades.

Resumindo, a matriz de que se fala no título deste capítulo opta por uma abordagem aos textos literários baseada na Teoria da Resposta do Leitor, na qual a resposta do leitor desempenha um papel vital, que deve contudo ser minimamente fundamentada pelo texto. Deve ser ativamente estimulado o desenvolvimento de competências textuais que facilitem o trabalho com o texto literário, com ênfase em estratégias de leitura para os níveis mais elementares e em capacidades de interpretação e análise crítica para os níveis mais avançados. Após uma escolha criteriosa do texto a analisar, este deve ser não só discutido e moderado através de questões de natureza aberta pelo professor mas também trabalhado recorrendo a diferentes padrões de interação e exigindo o desenvolvimento de diferentes de competências e de capacidades (ou seja, não só as de compreensão e produção escrita, mas também as de compreensão e produção oral, assim como a interação).

Foi este enquadramento teórico que esteve na base da minha prática letiva. Mas para além dos pressupostos acima recapitulados, no fundo fruto de investigação científica alheia, decidi, quando fui instado a elaborar um Plano de Atividades, conceber

um esquema baseado em três conceitos-chave – ‘primeiras impressões’, ‘referências’ e ‘relevância’ – que serviriam de fios condutores na planificação de uma unidade didática sobre um texto literário. O objetivo era dar maior consistência à matriz a aplicar ao processo de exploração do texto literário, e, ao anunciar estes princípios aos alunos no início da unidade didática de uma forma clara, tinha também como fim contribuir para uma maior transparência dos meus objetivos relativamente a este processo (Patchler e Allford 244).

Muito resumidamente, estes conceitos-chave pretendem ser pontos de referência para a exploração de um texto literário e dos seus múltiplos contextos. Com as ‘primeiras impressões’ há uma desconstrução das primeiras impressões, ou pelo menos uma tomada de consciência de como essas impressões são forjadas de forma subtil e podem ter um impacto potencialmente negativo na perceção crítica de um texto. A discussão sobre as ‘referências’ trata da complexa miríade de relações entre personagens, entre forma e conteúdo, e entre a obra e o mundo a que esta faz constantemente referência; se o todo é mais do que a soma das partes, o valor que lhe é adicionado advém precisamente do evidenciar das ligações entre as partes. Finalmente, o enfoque sobre a ‘relevância’ lida não com uma eventual ‘mensagem’ ‘transmitida’ que deve ser ‘descodificada’, mas sim com a gestão de emoções despertadas pelo texto, a análise das problemáticas que ele levanta e a exploração das ideias que evoca no leitor.

Em qualquer abordagem que se faça, a dimensão teórica é incontornável e de valor incontestável. Mais determinante ainda, no entanto, é a sua implementação, ou seja, a transição da teoria para a prática, assim como a sua subsequente dinâmica de alternância e de aperfeiçoamento mútuo. No entanto, antes de a descrever é indispensável uma breve caracterização do contexto em que a PES ocorreu.

Capítulo II – CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL DA PES

II.1 Descrição da entidade acolhedora

O estabelecimento escolar no qual decorreu a minha PES, a Escola Alemã de Lisboa (doravante EAL), é uma instituição com uma história tão longa e rica quanto turbulenta. A agitação que marcou o percurso da EAL, que hoje é apenas conhecida pelo preço das propinas e pela reconhecida qualidade do seu ensino, está até patente na

própria data de fundação: 1848, ano de revoluções por toda a Europa. Nesse primeiro ano de funcionamento, a EAL consistia num professor e em seis alunos (EAL, 1848 – 1998 33), e desde cedo o seu percurso atribulado incluiu problemas de financiamento, diferendos entre os responsáveis pelo projeto, uma politização da instituição e até mesmo alguns encerramentos forçados (EAL, 1848 – 1998 33, 15).

Porém, ao longo dos anos a EAL tem vindo a crescer em todos os sentidos, a par da comunidade que visava desde da fundação. A presença alemã em Lisboa, que começou no século XIII através do comércio, era ainda parca no início do século XIX, já que em 1838 ‘o número total de protestantes em Lisboa só chegava a 321 pessoas; o dos católicos alemães variava entre 70 e 80’ (EAL, 1848 – 1998 33, 15). Hoje, no entanto, além de ostentar mais de 1000 alunos e mais de 100 professores, recebe regularmente visitas de personalidades tão ilustres como o imperador Guilherme II (1905) e Mário Soares (1991) (cf. EAL, 1848 – 1998), tendo há dois anos recebido a visita da ex-Primeira Dama da Alemanha Bettina Wulff e do autor Leonhard Thoma (EAL, *Anuário Escola Alemã de Lisboa* 11, 137).

Esta informação, parecendo circunstancial, é não só reveladora, e passe a expressão antropomorfológica, do ‘carácter’ desta instituição, mas também ajuda a compreender de onde este advém. É certamente verdade que se trata de uma escola moderna e modernizada – se não vejamos as reconhecidamente excelentes condições que oferece, com a tecnologia do SmartBoard (quadros interativos) em quase todas as salas de aula, campo de futebol de relvado sintético, e até mesmo a recente instalação de torniquetes eletrónicos e adoção de um cartão escolar através do qual se poderão fazer pagamentos no bar e na cantina (EAL, *Anuário Escola Alemã Lisboa* 11).

No entanto, é também feito um apelo às tradições. Um olhar rápido sobre os anuários da escola (a existência dos quais já em si sintomática de um certo orgulho pela tradição da escola e um desejo de a preservar) mostra-nos que certos eventos, como o *Vorlesewettbewerb*, os *Weihnachts-*, *Frühlings-* e *Sommerkonzerten* e o *Language Evening*, se têm vindo a repetir ao longo dos anos. Aliás, note-se que o Regulamento Interno da escola ‘exige’, devido à ‘situação específica da EAL, como escola alemã no estrangeiro’, ‘que os alunos se comportem, dentro e fora do recinto escolar, de forma a não afetar a sua reputação’ (EAL, *Caderneta do Aluno 2011/12* 113).

Além disso, não são raros os casos em que os alunos entram na EAL com três anos de idade e saem apenas depois de feito o *Abitur*, com 18 anos de idade. Isto explica

por que é que Reiner Tack, ex-director da EAL, escreveu que, a par da zelosa manutenção dos seus ‘princípios fundamentais’, a escola ‘deve ser muito mais do que um “estabelecimento de ensino”. Deve ser um espaço de vivência’ (EAL, 1848 – 1998 vii), espaço este em que muitos dos alunos com 18 anos já passaram a maior parte de 15 ou 12 anos das suas vidas.

De facto, a convivialidade é sem dúvida um dos pontos fortes desta escola, e não só ao nível dos alunos: no início de cada ano letivo, todo o pessoal da escola (docente e não-docente) faz uma viagem para fora de Lisboa em conjunto, que culmina num jantar. Quanto às atividades desportivas semanais, eu próprio participei assiduamente nos jogos de voleibol, de xadrez e de futebol (cada um uma vez por semana), que envolvem não só professores mas também ex-professores, alunos, ex-alunos, pais de alunos, e outras pessoas não ligadas à EAL. Estas atividades, assim como todos os eventos escolares e mesmo encontros com professores em contextos extra-escolares em que participei, permitiram-me um conhecimento bastante mais aprofundado da EAL nas suas várias facetas, e atestam à pertinência da sua descrição enquanto ‘espaço de vivência’.

Finalmente, interessa referir que a EAL é um espaço intercultural por excelência, já que, apesar de cumprir as ‘Normas para um Regulamento Escolar das Escolas Alemãs no estrangeiro’ e de ter um sistema de pontuação alemão (EAL, *Caderneta do Aluno 2011/12* 111, 140), insere-se num contexto claramente português, numa área residencial que nem é habitada por muitas famílias de origem alemã, e rege-se pelos feriados portugueses, tendo apenas um feriado alemão, o da Reunificação da Alemanha (EAL, *Caderneta do Aluno 2011/12* 175). O universo escolar da EAL pode ser algo restrito em termos socioeconómicos, facto explicado pelo valor das propinas mensais, que são superiores ao ordenado mínimo em Portugal (EAL, *Caderneta do Aluno 2011/12* 178), mas também é verdade que é uma escola cuja riqueza e variedade cultural e linguística, tanto dos alunos como do corpo docente, dificilmente se encontra em muitas outras escolas.

Antes de passar para a caracterização dos alunos, convém mencionar o papel dos seus pais, que merece destaque no próprio Regulamento Interno (EAL, *Caderneta do Aluno 2011/12* 135). Estes são continuamente encorajados a aprender alemão, a assistir aos espetáculos feitos pelos alunos, a conviver com outros pais e professores em eventos escolares e, de um modo geral, a estar presentes no percurso escolar dos seus filhos, o que se verifica em larga escala. Sou da opinião de que este é um fator de

extrema importância não só para o sucesso escolar dos alunos mas até mesmo para o seu bem-estar geral; de facto, sem o envolvimento dos pais no contexto escolar, não há prestígio nem quadros interativos que valham a qualquer escola.

II.2 Perfil dos alunos

Não tendo à minha disposição nenhum estudo científico sobre as turmas nas quais lecionei, nem um dossier de turma semelhante ao que se pode encontrar nas escolas públicas portuguesas, limito-me a fazer uma curta descrição das duas turmas com as quais mais trabalhei, baseada principalmente no meu conhecimento empírico das mesmas, tendo acompanhado, observado e lecionado as turmas em questão durante todo um ano letivo.

II.2.1 A turma de Inglês

A primeira turma na qual lecionei uma unidade didática, e à qual dei mais aulas, foi o 11ºA, turma do professor Martin Bösser. Esta turma de 21 alunos (nove raparigas e 12 rapazes) era, à semelhança das outras turmas de secundário da EAL, composta por um número relativamente equilibrado de alunos portugueses, alunos alemães, e alunos oriundos de famílias luso-alemãs. As línguas que utilizavam para comunicar informalmente entre si eram, em igual medida, o português e o alemão; sendo que todos falavam ambas as línguas, havia, naturalmente, alguns casos de alunos portugueses com maiores dificuldades em se expressarem na língua alemã e vice-versa. Quanto aos conhecimentos da língua inglesa, era uma turma heterogénea, aquilo que a literatura anglófona apelida de *mixed ability*, mas apenas até certo ponto: somente um ou dois casos estavam em risco de reprovação, e no mínimo uma meia dúzia de alunos poderiam ser considerados capazes de alcançar a melhor nota, o 1 no sistema alemão.

No que toca à dinâmica do 11ºA, esta foi de um modo geral francamente positiva, diria mesmo acima da média. Este grupo tem estado junto, sem grandes alterações, desde o fim do 3º ciclo, e o professor Martin Bösser já o conhece há três anos. De resto, esta turma pareceu-me bastante representativa das outras com que tive a oportunidade de trabalhar: muito trabalhadora na sala de aula, razoavelmente motivada e sempre pronta, sem exceção, a executar as tarefas que lhes eram propostas; contudo,

muito pouco fiável quanto aos trabalhos de casa, revelando pouca autonomia e nos trabalhos de grupo tendo prestações inferiores às que se poderia esperar.

Estes pontos negativos justificam-se, em parte, pelo método de ensino a que estão acostumados, que, salvo exceções, conserva um pouco da vertente tradicional pré-Abordagem Comunicativa e que não recorre muito a diferentes padrões de interação dentro do próprio trabalho de grupo nem procura desenvolver a autonomia e responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, são aspetos algo atenuados pelas responsabilidades acrescidas desta turma em particular, já que os alunos faziam parte da Associação de Alunos da EAL. Além disso, muitos alunos desta turma revelaram-se bastante ativos em diversos tipos de eventos realizados no âmbito escolar ao longo do ano letivo.

As outras duas turmas de Inglês em que lecionei eram do 6º e do 8º ano. Sobre elas, destacaria apenas que eram turmas relativamente numerosas, especialmente o 6º ano, que, para além de ter quase 30 alunos, tinha alguns casos não demasiado graves mas recorrentes de indisciplina, o que não se registava em mais nenhuma outra turma com que trabalhei durante o estágio.

II.2.2 A turma de Alemão

A turma de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*) com que mais trabalhei foi o que se poderia chamar o 8ºC/D. Antes do 10º ano, as turmas separam-se para determinadas disciplinas, o Alemão sendo uma delas: para além de turmas DaF (Alemão Língua Estrangeira) há turmas DaM (*Deutsch als Muttersprache* – Alemão Língua Materna) e DaZ (*Deutsch als Zweitsprache* – Alemão Língua não Materna). Este grupo, orientado pela professora Antonie Lopes Coelho, juntava alunos de duas turmas, nomeadamente do 8ºC e do 8ºD, e era formado por 11 alunos (seis raparigas e cinco rapazes).

Esta composição teve as suas implicações na forma como eram dadas as aulas. Além de haver uma maior homogeneidade linguística e cultural do que as turmas do secundário (já que a língua comum era sempre o português), o número de alunos era bastante mais reduzido do que o normal, o que tende a facilitar a tarefa de um professor de línguas estrangeiras. Esta turma seria, teoricamente, talvez menos coesa em termos de cumplicidade e dinâmica de grupo, devido ao facto de metade dos alunos só trabalhar com a outra metade em algumas disciplinas. Porém, não se pode dizer que tal tenha

influenciado negativamente o trabalho desenvolvido na sala de aula, nem tão-pouco que se tenham verificado diferenças significativas na forma como estes alunos se relacionaram dentro e fora da sala de aula.

Os níveis de língua da turma tinham as variações que se encontram em qualquer turma, com uma exceção que é indispensável citar: ao contrário dos seus colegas, que estavam a aprender a língua alemã há três anos, uma aluna, que se matriculou na EAL no ano letivo passado, aprendia alemão há apenas seis meses, pelo que não foi nada fácil acompanhar o ritmo dos colegas. Esta situação não só requeria que o professor pensasse em tarefas especiais e estratégias de recuperação para esta aluna em específico, mas também interferia por vezes com os padrões de interação dos alunos, já que fora instituída pela professora titular uma certa rotatividade entre os alunos para que se sentassem ao lado da nova colega e a ajudassem a acompanhar a aula.

Em termos globais, esta turma, em semelhança ao 11ºA, foi uma turma trabalhadora, sempre disposta a realizar as tarefas que lhes eram propostas, e quase todos os alunos participavam de uma forma espontânea e construtiva. Eram muito mais responsáveis no que toca aos trabalhos de casa, graças também à firmeza da professora titular. No entanto, tal como muitos outros alunos da EAL, estavam pouco habituados a dinâmicas de grupo, e em geral não tinham desenvolvido uma grande autonomia, muito provavelmente devido ao facto de esta simplesmente não ter sido suficientemente praticada (Grigg 57).

Em relação às outras turmas de Alemão com que trabalhei, estas foram a outra turma de 8º ano, composta pelo 8ºA e 8ºB, e uma turma do 6º ano. Ambas as turmas eram compostas por 14 alunos, e em nenhuma delas, e o mesmo se aplica às duas turmas aqui descritas mais detalhadamente, se registaram quaisquer problemas de ordem disciplinar ao longo do ano letivo.

Capítulo III – AS OBSERVAÇÕES DE AULA

III.1 A dimensão teórica: a observação como base para a prática reflexiva

Será porventura uma tautologia afirmar que se espera dos professores estagiários que estes sejam professores ‘reflexivos’, ou seja, professores que continuamente tenham

reflexões sobre a sua própria prática a fim de a aperfeiçoar cada vez mais (Zeichner 22). Tal prática reflexiva, ao ‘articulat[ing] the puzzles’ das ‘teaching stories’ do dia-a-dia de um professor, tem o potencial de trazer ‘coherence out of complex cognitive processing’ (Bailey).

Aliás, a capacidade de reflexão foi mesmo considerada, por um grupo de trabalho, um dos cinco domínios que formam os pilares da prática docente (Schratz *et al.* 129). Sugestivamente intitulada de ‘Das Teilen von Wissen und Können’, a parte referente à prática reflexiva distingue duas virtudes essenciais. Primeiramente, realce é dado à capacidade de reflexão, que se prende também com a capacidade de distanciamento (‘Distanzierungsfähigkeit’), sem a qual dificilmente poderíamos realizar uma ‘auto-observação’ (‘Selbstbeobachtung’) minimamente objetiva (Schratz *et al.* 130). A ‘*Reflexion* der Prozesse und Produkte’ deve traduzir-se numa aquisição de novas perspetivas que deverão contribuir para uma melhoria da prática futura (Schratz *et al.* 130, itálios originais). Em segundo lugar, é valorizada a capacidade de discurso (‘Diskursfähigkeit’), ou seja, a capacidade de dar expressão à autocrítica (Schratz *et al.* 130). Esta é a capacidade de ‘articular os puzzles’ de que Bailey fala e da qual o presente relatório pretende ser uma concretização.

Porém, antes de analisar cuidadosamente a própria prática, importa começar com uma análise da prática dos outros, já que também a observação no sentido mais literal do termo é um modo de aprendizagem por excelência, também apelidado na literatura anglófona de ‘vicarious learning’ (Woolfolk 225-231). A observação, para ser verdadeiramente proveitosa, não deve ter um carácter *ad hoc*, mas sim ser guiada por alguns princípios. A observação de aula deve estar inserida numa matriz mais global que inclui não só prática mas também teoria, ou seja, não só as observações em si – que, no fundo, são simples recolhas de dados – mas também todo o trabalho anterior e posterior às mesmas, de onde, ao fim e ao cabo, deriva o seu potencial de aprendizagem.

Ruth Wajnryb, autora de *Classroom Observation Tasks*, foi instrumental para a fundamentação teórica no que toca às observações de aula. Wajnryb encara a observação de aula como uma ‘learning experience’ (1), e as tarefas de observação permitem que a observação seja ‘personally meaningful’ (5). A utilização da palavra ‘task’ não é inocente: Wajnryb, que advoga o já conhecido ‘task-based learning’ (15), defende o uso de tarefas por estas permitirem que a observação seja ‘personalised’, ‘generative’, ‘inquiry-based, discovery-oriented, inductive and potentially problem-

solving’ (15, *itálicos originais*).⁴ Estes argumentos levaram a que, como se verá mais adiante, as observações de aula tenham sido quase sempre feitas através de tarefas específicas.

Quando se dá início às observações, Wajnryb considera importante que haja um período de silêncio, a ‘silent phase’ da terminologia pedagógica, no qual o professor estagiário não esteja sob nenhuma obrigação de produzir, mas sim tenha ‘freedom to observe, absorb and reflect’ (7). As tarefas de observação em si, devido à sua natureza restritiva, são ‘a convenient means of collecting data’, que pode posteriormente ser interpretada e analisada (8). É então que há lugar para a já referida ‘Diskursfähigkeit’; o professor, ao verbalizar suas expectativas, começa a levar a cabo um ‘principled teaching behaviour’ (14), que contrasta com o intuitivo e indesejado ‘ritual teaching’ (14).

Foi, portanto, com estes teoremas como pano de fundo que dei início às minhas observações de aulas e, conseqüentemente, à minha PES.

III.2 A dimensão prática: As observações de aula

Foi dito acima que ‘quase sempre’ foram utilizadas tarefas de observação. A razão pela qual estas não foram ‘sempre’ utilizadas deve-se à sensata proposta de Ziebell, que sistematiza uma progressão de um ‘globales Beobachten’ até um ‘vorbereitetes, gezieltes Beobachten’, passando por um ‘Beobachten anhand von globalen Leitfragen’ (15-34).

A primeira fase da observação de aula resumiu-se, portanto, a uma captação naturalista de impressões (para uma amostra, ver Anexo 1). O único padrão presente nestas foi o cabeçalho, do qual constaram sempre as mesmas informações essenciais, tais como a data, a hora da aula, o nome do professor, o nome da disciplina, a turma, o número da sala e o número de alunos. Todas as observações iniciais foram feitas na companhia do outro elemento do núcleo de estágio, com quem tive a oportunidade de discutir as diferentes expectativas e resultados das observações que fomos fazendo durante as primeiras semanas. Os estagiários têm livre acesso a todas as aulas, bastando para isso perguntar ao professor da aula em questão se não se importa de ser observado,

⁴ Para mais vantagens da observação em geral, v. Wajnryb 7; para vantagens das tarefas de observação em particular, v. Wajnryb 8.

mas o enfoque recaiu sobretudo nas aulas de Inglês e de Alemão. Durante as aulas de Inglês todos os apontamentos foram escritos em inglês, e nas aulas de Alemão recorreu-se tanto ao alemão como ao português e ao inglês, para garantir maior fluência e celeridade no anotar das impressões mais importantes.

Estes apontamentos, sendo de natureza relativamente livre, não obedeciam propriamente a critérios pré-definidos, mas, numa análise retrospectiva, denotam-se dois conjuntos de preocupações centrais: como é que as aulas de um modo geral estão estruturadas, como se passa o plano de uma aula para a prática, o quão flexível é que o professor pode ou deve ser; e o que é que acontece realmente numa sala de aula, ou seja, que pequenos desafios confrontam o professor rotineiramente e como é que se pode ou deve lidar com eles. Isto levou a que estas observações tanto fossem de carácter geral (registo das diferentes fases de aula, das transições, dos temas abordados, dos padrões de interação favorecidos) como de carácter muito particular, com bastantes transcrições *verbatim*, descrições de comportamentos individuais, e chamadas de atenção para certas instâncias de linguagem não-verbal do professor. Houve também lugar para algumas reflexões espontâneas sobre o rumo dos acontecimentos da aula. Igualmente de um pendor marcadamente naturalista foram as observações feitas à outra colega do núcleo de estágio (Anexo 2 e 3). Esta forma de observação foi exercitada intensivamente durante as primeiras duas semanas.

Após esse período, foi feita uma leitura das observações ditas naturalistas até então realizadas e procurou-se identificar os domínios que mais interessava explorar em observações futuras. Estes seriam baseados nas virtudes que considerasse mais difíceis de alcançar ou simplesmente mais importantes para a prática docente. Para tal recorri também a Wajnryb mas sobretudo às grelhas de observação de Ziebell (146-168), que ocasionalmente adaptei para os meus próprios fins. Foram escolhidos alguns dos aspetos mais recorrentes nas minhas observações livres, como a forma como é estruturada uma aula (Anexo 4) ou a forma como o professor corrige os erros orais dos alunos (Anexo 5).

No entanto, também foram tidos em conta alguns receios pessoais relacionados com a minha ainda indefinida autoimagem de professor. Exemplo disso foi a observação feita no contexto de um trabalho para a disciplina de Didática e Metodologia do Ensino do Inglês II sobre a noção de poder na sala de aula. Receoso de me vir a tornar num professor demasiado controlador, decidi refletir sobre o equilíbrio de poder

que deve haver entre o professor e os alunos, adaptando uma grelha de observação de Wajnryb de forma a dar conta das flutuações de um determinado item ao longo da aula (Anexo 6). Esta fase intermédia de observação mais focalizada estendeu-se até ao mês de Janeiro.

Seria agora importante referir que, seguindo o conselho dos professores da Universidade de manter um ‘diário de bordo’ no intuito de facilitar a implementação de uma prática letiva mais consciente e reflexiva, criei um documento Word chamado ‘Aspetos a melhorar’ (Anexo 7). Neste foi feita, após cada aula, uma descrição sumária dos aspetos que podiam ter corrido melhor, elaborada a partir tanto de feedback exterior como de reflexões minhas posteriores à leção da aula em questão. Isto possibilitou que, pelo início do segundo período de aulas, já tivesse recolhido informação suficiente sobre a minha própria prática letiva para analisar de uma forma mais aprofundada a minha autoimagem enquanto professor. A partir dos aspetos a melhorar mais recorrentes adaptei grelhas de observação de Wajnryb (Anexos 8 e 9), desta vez sem esquecer as questões de desenvolvimento, que faltaram nas grelhas anteriores.

Estas últimas tarefas de observação de aula, apuradas através de uma constante reformulação dos seus moldes aquando de experiências de leção, são alegorias que ilustram o que se pretende que aconteça à prática letiva em si quando esta é guiada pelos princípios que orientam o professor reflexivo.

III.3 Conclusões a retirar das observações

A minha experiência pessoal da observação de aulas parece corroborar a investigação que já foi levada a cabo pelos autores já citados neste capítulo e outros. São indisputáveis os grandes proveitos que se podem retirar da aprendizagem através da observação, seja esta uma observação de outrem (Woolfolk 225-231) ou de si mesmo (Schratz *et al.*, 130-131). Acresça-se a essa tautologia a dupla afirmação de que é possível maximizar os resultados de uma observação quando esta é feita de uma forma mais estruturada, por exemplo de acordo com a sequência aconselhada por Ziebell; e quando esta alia a cientificidade possível, ao ser formulada como uma tarefa, a uma reflexão crítica pós-observação, como sugere Wajnryb.

A observação de foro mais naturalista que foi feita nas primeiras semanas de aulas em muito contribuiu para uma ambientação mais suave à realidade escolar. Ou

seja, através de uma observação livre, e ‘livre’ também no sentido já aqui mencionado de não haver qualquer pressão para produzir algum resultado final apresentável (Wajnryb 7), é possível ficar com uma ideia da dinâmica geral ou *modus operandi* da escola, neste caso a EAL, e da dinâmica muito específica de cada turma, muitas das quais os elementos do núcleo de estágio iriam, mais tarde, eles próprios lecionar.

Este facto tem a sua relevância; a aprendizagem da observação livre passou também pela descoberta dos alunos, tanto dos perfis da turma num sentido mais lato como das idiossincrasias dos alunos. Sem haver um enfoque num objetivo ou numa tarefa, o professor-observador tem a liberdade de registar pequenos episódios que poderão, após uma reflexão que virá mais tarde, dar origem a uma ideia que possa resolver um problema relacionado com a manutenção da ordem numa sala de aula, por exemplo, ou clarificar o porquê de um mais baixo rendimento de um determinado aluno.

Veja-se, a título de exemplo, o Anexo 1, no qual figura uma lista em alemão de qualidades que um professor, segundo os alunos, deve ter. Esta é uma mera transcrição do resultado da discussão da aula, mas a ideia por detrás do seu registo foi que este poderia proporcionar um melhor conhecimento daqueles alunos (curiosamente a turma de alemão cujo perfil é descrito em maior pormenor no Capítulo II) e das suas expectativas e receios em relação aos seus professores. Este é, indubitavelmente, um dado que pode levar não só a uma melhor compreensão dos alunos em questão mas até mesmo ao que se poderia chamar de uma ‘autopsicanálise’ do professor, na qual este se procura definir mediante esses parâmetros e porventura se apercebe de algum aspeto em particular em que possa e deva trabalhar.

Sobre a observação livre, saliente-se ainda que, embora seja sempre importante uma análise crítica das informações colhidas, o ato de levar a observação a cabo já é só por si útil, pois a atitude de distanciamento tomada pelo observador permite uma perceção mais crítica e frutífera das situações que ocorrem na sala de aula. Ou seja, se tal análise não for feita, não significa isso que o trabalho foi completamente em vão. Mas poderia, talvez, ter sido feita uma sistematização dos pontos a reter da observação de cada aula, ou até mesmo ter sido redigido um pequeno texto livre logo após cada observação de aula, no qual se falaria do que aconteceu, do que poderia ter sido feito de maneira diferente e de aspetos a explorar no futuro.

Houve efetivamente uma sistematização, não após cada aula mas uma mais geral, na qual foram listadas as preocupações mais importantes e as mais recorrentes, de

modo a ter um ponto de partida para uma escolha e elaboração mais lógica e personalizada das tarefas de observação, com resultados que julgo bastante satisfatórios. Já a sugestão que envolve a redação de um texto é aqui mencionada não por ter sido levada a cabo, nem sequer parcialmente, mas por se considerar que foi algo que realmente faltou, ou que pelo menos teria certamente sido uma mais-valia na análise dos resultados obtidos através da observação naturalista.

A forma como foram registadas as observações da colega do núcleo de estágio (Anexos 2 e 3), apesar da sua aparência caótica, é a possível quando se lida com os constrangimentos da observação em tempo real e se tem como objetivo fazer um comentário ao plano de aula logo após esta terminar. Importa somente que seja feita ou uma sistematização dos pontos positivos e negativos (Anexo 2), ou, no mínimo, chamadas de atenção diferenciadas para os pontos positivos e negativos (Anexo 3), já que o propósito destas notas é servirem de base para a elaboração de um sumário oral dos aspetos fortes e dos aspetos a melhorar relativos à aula observada.

O recurso às tarefas de observação, cujas vantagens já foram discutidas acima, revelou-se bastante produtivo. Essa forma prática de recolher informação sobre uma dada aula – através do preenchimento de grelhas escolhidas, adaptadas ou formuladas de antemão – permite que se perca menos tempo a registar os múltiplos e complexos eventos de uma aula e que se dedique mais tempo a observá-los com maior atenção. As tarefas de observação, adequadas tanto para a tomada de consciência do procedimento geral e das atividades implementadas numa determinada aula (Anexo 4) como para o registo de ocorrências relativas a um aspeto muito restrito (Anexo 5), são sem dúvida excelentes meios de recolher informação sobre uma sala de aula (Wajnryb 8). Contudo, poder-se-á dizer que o seu verdadeiro potencial, o potencial que leva a que uma recolha de dados seja instrumental para uma prática letiva reflexiva (cf. Bailey), não tenha sido alcançado de uma forma plena: como se pode inclusive verificar nas próprias fichas das tarefas acima mencionadas (Anexos 4 e 5), não houve uma análise cuidadosa dos resultados das observações.

Contudo, quanto a esse aspeto houve uma condicionante em particular que vale a pena explicar em algum pormenor. Ao contrário do que sucedeu em muitas outras instituições em que decorreram estágios e PES nesse mesmo ano letivo (, os seminários de tutoria do núcleo de estágio da EAL foram de duração relativamente curta (normalmente 45 minutos por semana). Foi talvez mais valorizado o desenvolvimento

da autonomia do estagiário em detrimento de um acompanhamento mais sistemático e abrangente. A discussão foi, deste modo, um pouco limitada. Além disso, foi dado a entender aos estagiários que enquanto que fazia sentido discutir a aula supervisionada lecionada pelos estagiários com o intuito de melhorar determinados aspetos da sua prática letiva, não era particularmente encorajada a discussão das observações de aula feitas pelos estagiários.

É certo que a iniciativa para tal deve vir do próprio estagiário. Mas refira-se um exemplo disso mesmo, relativo à já mencionada tarefa de observação na qual se problematizou o (des)equilíbrio de poder entre o professor e os alunos (Anexo 6), algo que me preocupava pessoalmente por ser uma possível lacuna na minha prática letiva. Após mostrar os resultados das duas observações de aula, que evidenciam um forte pendor de centralização de poderes no professor, foram colocadas questões no sentido de saber se tal dinâmica era propositada, e quais seriam os motivos para a sua utilização. As respostas imediatas e francas, ‘É assim que eu faço’ e ‘Foi assim que fui ensinado’, não foram complementadas por outros esclarecimentos ou elaborações, pelo que foi este o resultado da discussão.

No entanto, nada disto pode de forma alguma ser considerado impeditivo de uma análise mais aprofundada dos resultados das tarefas de observação. Como tinha disponível a colaboração da colega do núcleo de estágio e de outros colegas de curso, teria sido possível promover uma discussão sobre um determinado aspeto da prática letiva, baseada nos dados recolhidos pelas tarefas de observação. Além disso, poderia perfeitamente ter feito uma reflexão autónoma, por escrito, após cada tarefa. Seja como for, faltou claramente um melhor aproveitamento da informação recolhida.

Uma possibilidade teria sido escrever no verso da ficha da tarefa um texto no qual discutisse os dados discriminados na grelha de observação, retirasse elações, e conjecturasse as implicações que essa tomada de consciência poderia ter na minha prática futura. Depois, e à semelhança do que foi feito com as observações naturalistas, essas reflexões poderiam ser posteriormente lidas no seu conjunto e sistematizadas, ou seja, os seus pontos mais importantes e recorrentes poderiam ser elencados. Por último, a partir dessa lista poder-se-iam formular tarefas de observação que se concentrassem nesses aspetos, e poder-se-ia pedir a um colega que observasse as minhas próprias aulas seguindo uma dessas tarefas (sem dizer qual), por exemplo.

Por outro lado, o diário que foi criado e mantido ao longo do ano letivo sobre os ‘Aspetos a melhorar’ (Anexo 7) revelou-se um instrumento essencial para uma prática que se quis reflexiva. O preenchimento assíduo e honesto deste diário obriga ao desenvolvimento não só de uma certa disciplina mas também das ‘Distanzierungsfähigkeit’ e ‘Diskursfähigkeit’ (Schratz *et al.* 130), que são indispensáveis para uma auto-observação representativa da realidade e, conseqüentemente, úteis para o aperfeiçoamento das várias competências que a profissão docente requer.

Desde o início da redação deste diário foram omitidos deliberada e completamente os aspetos positivos da própria prática letiva. Pretendia desse modo adotar um tom de humildade no meu processo de ensino-aprendizagem, evitando uma postura laudativa e colocando a ênfase firmemente no aperfeiçoamento contínuo. Porém, perderam-se, deste modo, exemplos de boas práticas. Isso deu azo a uma vertente flagrantemente contraproducente do diário, já que por vezes reparei que piorava em certos aspetos da minha prática letiva precisamente por não ter tido noção deles anteriormente, então executados de uma forma correta. Tudo isto me levou a arrepender-me dessas omissões, mas demasiado tarde, pelo que decidi dar continuação à dinâmica original; não sendo a mais inteligente, foi pelo menos coerente.

Uma das grandes vantagens mais diretamente observáveis deste diário foi ter possibilitado a listagem de algumas das falhas mais recorrentes na minha prática letiva, servindo, desse modo, de ponto de partida para a elaboração de novas tarefas de observação (Anexos 8 e 9). A maioria delas foi adaptada da obra de Wajnryb, e a novidade foi sobretudo a inclusão de perguntas de reflexão, às quais respondi por escrito num momento posterior à observação da aula. Mesmo assim, talvez tenha faltado também aqui um aproveitamento mais prático dessas reflexões.

Infelizmente não foi possível elaborar tarefas de observação que lidassem com o tema do presente relatório, simplesmente porque nos primeiros meses não foi observada nenhuma aula que abordasse o tratamento de textos literários nas aulas de línguas estrangeiras de uma forma suficientemente sustentada e focalizada, ou seja, dedicada principalmente à exploração do texto literário. Assim sendo, deu-se, pois, um ‘batismo de fogo’ nos finais de novembro, altura em que iniciei uma unidade didática de 37 aulas de 45 minutos na turma 11ºA sobre o livro *Twelve*.

Capítulo IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE INGLÊS

IV.1 As primeiras aulas (11ºA)

Antes de ter lecionado a minha primeira unidade didática, dei somente algumas aulas de Alemão e um bloco de 90 minutos de Inglês ao 11ºA, que foi depois complementado por uma aula de 45 minutos. Durante as observações livres de aula, tinha reparado que havia uma certa dificuldade em compreender e distinguir os recursos estilísticos (cf. Anexo 1). Aproveitando esta oportunidade de trabalhar um tópico subordinado ao tema do meu relatório, propus uma abordagem um pouco mais multidimensional de um só conceito-chave, a ironia. Os objetivos desse bloco de 90 minutos foram: ‘To reflect on the often unsuspected importance of rhetorical devices in everyday life; to analyse different definitions and interpretations of what irony is, and confront previously held presuppositions; and to recognise the complexity and richness of irony and its overlapping relationship with sarcasm’. Além disso, um dos meus objetivos pessoais foi começar a explorar e a experimentar com essa tecnologia onnipresente (no contexto da EAL, claro está) que é o quadro interativo SmartBoard.

Depois de ter perguntado aos alunos se sabiam o que é a ironia e de estes me terem assegurado de que sabiam, perguntei se conseguiriam pensar numa situação irónica, trabalho que foi feito em pares. Em seguida, foi-lhes dado as letras da música ‘Ironic’ de Alanis Morissette e foi-lhes pedido que, enquanto ouvissem a música, sublinhassem todas as situações irónicas que encontrassem. Finalmente, foram-lhes mostradas algumas definições de ironia e foi-lhes pedido que revissem as letras da canção, assim como as situações de que se lembraram no trabalho de pares, à luz dessas definições. Rapidamente chegaram à conclusão que, afinal, nenhuma das situações descritas na canção é irónica, altura em que é mostrado um trecho de uma atuação do comediante Ed Byrne em que Byrne nos diz isso mesmo. Ressalvou-se ainda que isto seria assim de acordo com uma visão mais normativa da linguagem. Este aspeto conduziu à centenária questão da linguística: até que ponto nos devemos reger pelas definições dos dicionários (ou seja, por uma visão prescritiva da linguagem), ou pelo significado atribuído *de facto* aos significantes no dia-a-dia (visão descritiva)?

Na segunda aula de 45 minutos, foram brevemente exploradas as semelhanças e diferenças entre a ironia e conceitos como o sarcasmo e a sátira (recorrendo, para os

ilustrar, a excertos da série *The Big Bang Theory* e do programa *The Daily Show with Jon Stewart*, respetivamente), e no final ainda houve tempo para uma tarefa de produção escrita, em que se pediu que fossem escritos textos de carácter livre que lidassem com pelo menos um destes conceitos de uma forma criativa. A pedido do professor titular, houve ainda durante essa semana mais uma aula de 45 minutos para que os conceitos acima referidos ficassem bem consolidados e para que todos os alunos pudessem partilhar os seus textos, na sua maioria humorísticos e, se me é aqui permitida a expressão da minha opinião pessoal, bastante imaginativos.

Estas aulas foram descritas em algum pormenor por serem um microcosmos representativo da unidade didática que será descrita em seguida, e consequentemente por serem paradigmáticas tanto do potencial da abordagem que me propus aplicar como das questões de uma ordem mais prática que ela levanta. Lembre-se que nessa abordagem se procura promover uma compreensão mais profunda do texto em si ao explorar as *primeiras impressões*, aqui as reações ao texto (os exemplos de situações irónicas dados pelos alunos logo de início); as *referências*, aqui os contextos (o uso do conceito de ironia prevalente nos *media*); e a *relevância*, aqui os subtextos (as subtilezas das diferentes definições de ironia: a socrática, a dramática, a verbal, a situacional, ou a ironia dita ‘cósmica’).

Ora, o recurso às respostas dos alunos, assim como a elementos que embora familiares são exteriores ao contexto imediato do texto, proporciona maior motivação, e o esmiuçar das complexas teias de significados à volta de conceitos ou encerrados em frases mais crípticas promovem o desenvolvimento do muito elogiado mas raramente tido nem achado espírito crítico. Mas importa também pensar em aspetos mais práticos. Quando confrontados, num exame, com uma questão sobre recursos estilísticos, até que ponto todas estas reflexões sobre a ironia serão proveitosas, ou melhor, até que ponto não serão elas nocivas, por complicarem o que era simplesmente definido como ‘a expressão de algo através do seu contrário’? E se bem que levar os alunos a descobrirem a ausência de ironia na canção ‘Ironie’ por si só possa trabalhar a dimensão cognitiva da aprendizagem, até que ponto será útil usar quase 45 minutos de aula para lá chegar?

Estas são dúvidas que me assaltaram a consciência de uma forma mais persistente quando lectionei a unidade didática de Alemão, porque os resultados da unidade didática de Inglês, descritos no próximo subcapítulo, serviram sobretudo de

incentivo para continuar a trabalhar de acordo com a matriz teórica que me propus testar.

IV.2 Unidade didática: *Twelve* (11ºA)

A oportunidade para trabalhar um texto literário veio cedo, mais precisamente em Novembro: o programa curricular previa o tratamento, junto das turmas do 11º ano, do livro *Twelve*, de Nick McDonell. Os alunos já tinham sido informados da obrigatoriedade da compra e leitura do livro antes de se iniciar a unidade didática relacionada com o mesmo. O professor titular, Martin Bösser, deu-me não só uma quase total liberdade quanto à forma como poderia lecionar a unidade didática mas também se mostrou muito flexível quanto ao número de aulas em que esta poderia consistir. Inicialmente foram previstas 20 aulas de 45 minutos, mas várias circunstâncias (que tiveram a ver não só com os ritmos do processo de ensino-aprendizagem mas também motivos de força maior, que fizeram com que desse aulas autonomamente enquanto o professor titular teve de se ausentar durante algum tempo) acabaram por ditar que no final tenham sido dadas 37 aulas de 45 minutos sobre a obra. Estas incluíram uma avaliação não só formativa mas também sumativa, tanto da produção oral (trabalhos de grupo) como compreensão e produção escrita (trabalho escrito e teste, ou *Klausur* segundo a nomenclatura da EAL).

De modo a contextualizar as descrições de aula que se seguem, leia-se, para além do plano geral da unidade didática, que contém um breve resumo de cada uma das aulas (Anexo 10), a seguinte sinopse por mim redigida de *Twelve*, que foi integrada num portfólio sobre a unidade didática, e escrita por ocasião de uma aula assistida:

Twelve narrates the excesses and ennui of wealthy Upper East Side teenagers, chronicling the five days leading up to New Year's Eve. White Mike, a 17-year-old whiz kid who is taking a year off before college, is a shadowy drug dealer who, never having been a user himself, navigates in the violent underworld to which Manhattan's well-off adolescents resort to, having been emotionally neglected by their families and tempted by the ease with which their primal instincts can be satisfied with a roll of bank notes. Deeply affected by the loss of his mother, White Mike must now cope with the death of his cousin Charlie, and the pursuit of his murderer, an unscrupulous dealer who sells the (fictitious) designer drug 'Twelve', leads him to a final showdown at a New Year's party, despite his nonviolent mindset. However, former drug user and gun aficionado Claude unexpectedly storms in and cold-bloodedly kills the drug dealer, along with half a dozen innocent teenagers at the party, before the police shoot him down.

O primeiro bloco de 90 minutos sobre esta obra foi dedicado às *primeiras impressões* (v. plano de aula, Anexo 11). Para além dos objetivos secundários, que passam por uma reflexão sobre elementos básicos como o tema, o título, a forma do texto e até mesmo a(s) capa(s) (Anexo 12), os objetivos gerais pretendem que os alunos retirem elações que poderão vir a ser úteis para futuras abordagens de textos literários, e até mesmo de outro tipo de textos. Mais, através destas primeiras aulas é desde cedo dado a entender aos alunos que as suas respostas ao texto literário e aos temas a ele associados serão não só valorizadas como meio para atingir um fim mas também elas próprias efetivamente um fim; é delas que são retiradas as conclusões da aula, e não de uma interpretação alheia.

Seria porventura coerente da parte desta matriz de *empowerment* do aluno-leitor que fossem as suas respostas a impor o ritmo da aula, e a decidir os aspetos secundários a explorar. Porém, não se pode afirmar que isso se tenha verificado de forma plena no caso desta unidade didática. Defendo, como já foi referido neste relatório, que algumas respostas a um texto podem ser mais adequadas do que outras, principalmente quando entramos no domínio da interpretação e da análise textual. A título de exemplo, é dificilmente sustentável a afirmação de que White Mike, o protagonista do romance, é uma personagem menos complexa do que a sua amiga Molly, quando a evidência do texto sugere precisamente o contrário.

Isto justifica uma maior moderação da parte do professor, o que ocorreu da segunda à sétima aula, quando se procedeu à leitura focalizada de alguns excertos e à sua discussão, numa tentativa de compreender as personagens, as relações entre si, e a forma como o narrador, superficialmente passível de ser tido como objetivo, se revela tendencioso na forma como nos apresenta as personagens. Aqui são as respostas dos alunos que empurram a furgoneta metafórica, ora pelo trilho vagamente desenhado pelo professor, ora pelo ocasional atalho improvisado pelos alunos.

Esta forma de trabalhar, embora, a meu ver, indispensável, deve ser gerida de uma forma muito cuidadosa. Como nos alertam Brumfit e Carter numa passagem já anteriormente citada, ‘Traditional practice has normally been to include discussion and analysis of literary texts in class, and to assume that learners will *in some way ‘catch’ the ability to read appropriately* from the process of discussion and analysis in a fairly random way’ (22, *itálicos meus*). É difícil sobrestimar a importância desta chamada de atenção, que muitas vezes me perguntei se se aplicava também à minha prática letiva.

Contudo, os planos de aula em que a discussão desempenhou o papel principal mostram que o princípio adotado foi sempre, e muitas vezes em detrimento de um mais rápido avanço no programa a cumprir, o do chamado *inductive learning*. Como se pode depreender da discussão em torno da Teoria da Resposta do Leitor, este conceito de ‘inductive learning’, que no glossário do *Teacher Knowledge Test* é descrito na perspetiva da aprendizagem da gramática (University of Cambridge ESOL Examinations 12), também se aplica perfeitamente à abordagem a textos literários.

Mesmo assim, um número elevado de aulas concentradas na discussão seria não só indesejável em termos didáticos mas também insuportável para muitos dos alunos, pelo que se impõe também a adoção de ‘dinâmicas de grupo’, devido também aos seus benefícios ao nível da motivação mas sobretudo ao ‘lessening of teacher-centeredness’ (Brumfit e Carter 37). De facto, um rápido olhar sobre a unidade do *Teacher Knowledge Test* dedicada aos papéis do professor revela-nos a vasta constelação de papéis à sua disposição, como os de ‘planner’, ‘informer’, ‘manager’, ‘monitor’, ‘involver’, ‘diagnostician’, ‘resource’, (Spratt, Pulverness e Williams 145-147). Outro aspeto importante a ressaltar é que, tal como a autonomia se ensina (Grigg 57), o mesmo se passa com as ‘cooperative skills’ (Christison 6), que não só devem ser ensinadas mas regularmente praticadas para que sejam efetivamente adquiridas (Christison 8).

Tudo isto levou a que, na oitava aula, se tenha proposto o primeiro trabalho de grupo. Como Pachler e Allford nos lembram, os alunos que lidam com textos autênticos, ou seja, não adaptados a si enquanto estudantes de uma língua estrangeira, necessitam de ‘background knowledge’ especializado (242). A atividade escolhida para o trabalho de grupo foi a elaboração de posters sobre os vários tipos de drogas e sobre as (radicalmente) diferentes leis que regem o seu consumo nos EUA e em Portugal. Tendo já sido trabalhadas as *primeiras impressões* e inaugurada a discussão sobre as *referências* internas (as relações entre personagens e acontecimentos), começava-se desta forma a explorar diferentes aspetos da relação entre o texto em si e a realidade exterior a que ele se reporta, ou seja, as *referências* externas.

Este trabalho de grupo sobre as drogas serviu, por isso, de preparação para um outro trabalho de grupo sobre as referências culturais, que são abundantes no livro. É interessante observar que, tendo sido dada a escolha entre ter uma aula mais tradicional de *close reading* do texto e discussão e tratar do tema através de um trabalho de grupo, os alunos decidiram-se por uma mistura dos dois métodos. Isto revela que os próprios

alunos tinham consciência da importância de um equilíbrio entre a expressão de respostas ao texto e a sua moderação e orientação.

Vale a pena descrever sucintamente a aula que preparou o terreno para os trabalhos de grupo sobre as referências culturais. O desafio engendrado foi o de abordar o romance segundo algumas distinções básicas (e por isso, talvez, um pouco redutoras entre os movimentos literários do modernismo e do pós-modernismo, mas de uma maneira que evitasse tornar a aula numa exposição sobre teoria literária. Foram mostrados aos alunos pares de conceitos binários (v. Anexo 13, primeiro slide), cuja principal fonte foram alguns apontamentos tirados na unidade curricular de Cultura Alemã I na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Primeiro foram clarificadas as palavras desconhecidas e foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião espontânea sobre qual conceito de cada par se adequava mais a *Twelve*. Depois, os alunos, em pares, escolheram um par de conceitos e procuraram decidir qual deles era o mais adequado, fundamentando as suas respostas no texto. Finalmente, em plenário, sobre cada par de conceitos expressaram-se os seus ‘especialistas’ (entre dois a três pares de alunos), e registou-se no quadro interativo o consenso possível, e por vezes até a falta de consenso.

Só depois da discussão foram mostrados os conceitos de novo, mas agora ordenados segundo a deliberadamente maniqueísta divisão entre modernismo e pós-modernismo (v. Anexo 13, terceiro slide). Ficou claro que quase todos os consensos foram gerados em torno de conceitos ligados ao pós-modernismo. Isto corroborava em grande parte a interpretação original do professor – que em momento algum foi revelada. Só não foi completamente corroborada porque um ou dois resultados foram num sentido contrário a essa interpretação, mas foram tão bem argumentados e fundamentados que não só foram consagrados no quadro interativo enquanto ‘consenso’ mas também levaram a uma revisão da interpretação do autor deste relatório.

Pelo meio, houve também uma exploração da hipótese do narrador mostrar traços de dissociação e esquizofrenia, o que explicaria a sua natureza paradoxal enquanto narrador ausente e onisciente cuja voz no final, numa estranha cambalhota diegética, se revela como sendo a do protagonista White Mike. Esta teoria, desta feita tendo sido confessada e manifestamente urdida pelo professor e não sendo o resultado de uma discussão de respostas dos alunos, é em parte corroborada pela definição de dissociação da psicóloga Martha Stout (v. Anexo 13, segundo slide).

No compêndio geral, as discussões geradas e as conclusões a que se chegaram foram de tal ordem que esta foi claramente uma das aulas mais bem-sucedidas da PES que aqui se relata. Ficou a confirmação da suspeita de que, tal como não há textos demasiado difíceis para serem abordados numa aula de língua estrangeira (Neuner, Krüger e Grewer, 51), também não há conceitos relacionados com um texto literário demasiado difíceis de explorar, mesmo que tenham a ver com teoria literária, desde que os objetivos concretos sejam realistas e o método utilizado seja o mais apropriado para as circunstâncias.

As imensas referências culturais em *Twelve*, traços leves mas indeléveis de pós-modernismo no romance, não estão lá apenas para que o universo do texto estabeleça uma ligação com o universo do leitor; elas servem quase sempre uma função específica, sem a consciência da qual o texto em geral e o enredo em particular perde muito do seu interesse e da sua complexidade. Os trabalhos de grupo serviram, portanto, de transição entre as *referências* e a *relevância*: a pergunta-chave seria ‘Why?’ A título de exemplo: por que é que há uma referência ao filme ‘American Beauty’ na primeira página e não mais adiante, ou referente a outro filme qualquer? Era essa a pergunta a que os alunos, em grupo, tinham de responder, podendo escolher uma referência entre uma *shortlist* de uma dezena de referências significativas. Estas eram por vezes algo intimidantes, como as alusões a Nietzsche e a Camus, mas o facto de essas terem sido escolhidas em detrimento de algumas bem mais digeríveis referências à cultura pop atesta a coragem intelectual de muitos alunos desta turma.

Para a avaliação dos trabalhos foi criada uma grelha de avaliação para apresentações de trabalho de grupo (Anexo 14). Esta foi feita por mim, adaptando elementos de três outras grelhas, uma das quais do próprio professor titular. Antes do começo do trabalho de grupo, foram revelados os critérios de avaliação. Os resultados desta primeira avaliação foram de um modo geral bons, mas podiam ter sido melhores. O conteúdo foi quase sempre bom ou muito bom, mas a postura (ou seja, a forma como apresentaram) foi, salvo uma honrosa exceção, nos melhores dos casos satisfatória. Faltaria talvez prática aos alunos neste domínio, o que sinceramente não me ocorreu na altura que fosse possível. De qualquer forma, possivelmente por não ter sido avaliado de uma forma estruturada, falhou nitidamente o diagnóstico desta lacuna no primeiro trabalho de grupo, altura em que teria sido recomendável uma discussão sobre o que se entende por uma postura adequada para a apresentação de um trabalho de grupo.

Seguiu-se a este trabalho de grupo um outro, mas de um teor bem diferente e mais informal, que serviu para focalizar os aspetos mais importantes a analisar durante o visionamento do primeiro filme, ‘Bowling for Columbine’, de Michael Moore. Começava-se, assim, a trabalhar o próximo tema central do livro, o tiroteio final. Com as duas aulas de 45 minutos dedicadas à discussão deste filme – que foi visto em tempo de aula –, já ficavam discutidas duas temáticas importantes, o consumo de drogas e a posse de armas. Estas, aliadas ao *close reading* e às discussões sobre as personagens, formaram os alicerces para a realização de uma tarefa escrita (Anexo 15).

Quanto aos resultados dessa tarefa, estes foram francamente positivos. Contudo, devem ser vistos *cum granos salis*, já que a formulação da pergunta, por ter uma relação tão estreita com todo o trabalho e preparação desenvolvidos anteriormente, levou a que mesmo sem a feitura do trabalho de casa (uma pesquisa no romance sobre a personagem Claude) fosse possível responder de uma forma minimamente satisfatória.

O intuito da redação desse texto era não só preparar os alunos para o teste que se avizinhava, mas também testar a grelha de avaliação para trabalhos escritos por mim formulada, tendo adaptado elementos de outras grelhas mas tendo no fundo criado uma grelha especificamente para o contexto escolar do ensino secundário alemão (Anexo 16; para uma descrição de como funciona, ler a secção ‘Comments’). A versão final desta grelha, que foi efetivamente aperfeiçoada aquando da correção dos trabalhos escritos, viria a ser usada para a mais ponderosa tarefa que foi a correção do teste escrito.

Antes da realização do teste, foi possível devolver os trabalhos já corrigidos dos alunos, com comentários que procuravam motivar o aluno e indicar aspetos a melhorar ou a ter em atenção. Foi também feita uma ficha da qual constavam os erros mais recorrentes e mais graves identificados nos trabalhos escritos (Anexo 17). Infelizmente, foi completada apenas em plenário e em circunstâncias muito pouco propícias: era a última aula da sexta-feira antes das férias de Carnaval, e todos os alunos estavam mascarados. Talvez tivesse sido melhor ter facultado uma cópia a cada aluno para que pudessem trabalhar em casa, como tinha sido originalmente planeado; todavia, devido ao facto de nem todos terem problemas nos mesmos domínios (e nem sequer da mesma gravidade), os alunos foram apenas aconselhados a ver os erros que tinham cometido no trabalho escrito e a trabalhar esses aspetos de uma forma voluntária e autónoma.

Depois das férias foi realizado o teste. Embora tivesse conhecido uma liberdade e autonomia praticamente sem limites ao longo do desenvolvimento desta unidade

didática, era naturalmente necessário um maior controlo do professor titular no que tocava à *Klausur*. A limitação era a seguinte: o teste tinha de seguir os moldes dos testes anteriores, moldes estes sobejamente conhecidos pelos alunos (três tarefas: *comprehension, analysis, comment*). Coube-me a mim criar o teste em si (Anexo 18), o horizonte de expectativas (Anexo 19) e a já mencionada ferramenta de avaliação (Anexo 16).

A primeira correção, da minha autoria, foi complementada por uma correção também ela exaustiva do professor titular. Numa escala de 1 a 15, apenas houve um teste em que as notas atribuídas divergiram por mais do que de um valor; todas as outras ou foram perfeitamente consensuais ou foram o resultado da média entre as duas notas sugeridas. Da média de 9,7 do teste anterior registou-se um aumento, para 11,4.

Foi sem dúvida desta turma, e ao longo desta unidade didática, que retirei a maior gratificação e que me foram dadas as melhores recompensas pelo trabalho desenvolvido. Isto poder-se-á dever a uma amálgama de vários fatores: ao facto de estar mais confiante nos meus conhecimentos linguísticos e culturais relativos ao Inglês; ao facto de ter podido trabalhar um romance inteiro, ao longo do número de aulas consecutivas que fossem necessárias; à liberdade que me foi concedida, tanto a nível metodológico como de conteúdo; à motivação que me foi continuamente dada no sentido de inovar, experimentar e arriscar; à turma em si, sempre motivada, pronta a trabalhar e bem-disposta; e finalmente a toda a aprendizagem que aqui relato. Uma aprendizagem que não se limita aos procedimentos que se revelaram eficazes ou nem por isso, mas que passou também pela tomada de consciência de que uma abordagem baseada nos pressupostos da Teoria da Resposta do Leitor, por muito que exija um desenvolvimento também afetivo mas claramente mais cognitivo do que especificamente linguístico, pode ter resultados assinaláveis e de facto demonstráveis, pelo menos ao nível do ensino secundário.

IV.3 Unidade didática: *Short Stories* (8ºA)

Depois de *Twelve*, a única verdadeira oportunidade que se proporcionou de trabalhar textos literários na disciplina de Inglês foi com o 8ºA. O seu professor titular, Achim Meyer, mostrou-se sempre não só disponível a ceder aulas e flexível na organização das mesmas, mas também verdadeiramente interessado em debater

estratégias pedagógicas e didáticas, tanto as que eu empregava como as dele, que observei durante algumas aulas para me familiarizar com a turma. Este diálogo aberto e franco foi de uma importância indubitável para o meu crescimento como professor de línguas estrangeiras.

Para esta unidade curricular foi-me dada plena liberdade de escolha de texto. Tendo em conta o reduzido número de aulas planeadas para a unidade (seis aulas de 45 minutos ou pouco mais), optei pela *short story*, que hesito em traduzir por ‘conto’, tal é a especificidade do termo original enquanto género da literatura anglófona. Já outros autores defenderam o uso de *short stories* nas aulas de línguas estrangeiras de um modo mais eloquente e elaborado do que compete a este relatório (v. p. ex. Mealha e Falcão). Saliente-se apenas a sua aptidão não só devido à sua típica ‘brevity and terseness’ mas também devido ao ‘creative role’ que estas proporcionam ao leitor exatamente por serem tão parcas em palavras e, conseqüentemente, tão ricas, em termos semânticos e não só (Mealha e Falcão 199). Ora, esta ideia do ‘leitor como escritor’, do seu papel ativo na criação de significados, vai muito ao encontro da Teoria de Resposta ao Leitor, e daí o potencial particular das *short stories* para o tema deste relatório.

Se o tema da unidade didática foi a *short story*, o ponto de partida escolhido, ou seja, o ponto de ligação entre o universo real dos alunos e o universo fictício das *short stories*, foi ‘the human desire to tell or be told stories’, que segundo Pachler e Allford pode ser usado de forma muito eficiente nas aulas de línguas estrangeiras (248). Esta unidade didática, que veio a ser repensada várias vezes à medida que foi sendo desenvolvida, até começou muito bem. A primeira atividade, implementada após um *warm up* em que se falou do que é que os alunos gostam de ler, foi precisamente o contar de uma história de uma forma coletiva. Uma dezena de voluntários, os ‘contadores’, perfilam-se diante do quadro. Os restantes alunos, os ‘sussurradores’, voluntariam-se para sussurrar uma palavra em inglês a um dos colegas. Depois, o ‘contador’ da ponta direita (na perspetiva dos contadores) começa uma história usando a sua palavra. Em seguida, da direita para a esquerda, os outros ‘contadores’ continuam a história, só podendo passar a vez quando já tiverem usado a sua palavra, e assim sucessivamente até se chegar ao último ‘contador’, que conta o final da história. Durante o contar da história, os ‘sussurradores’ procuram descobrir quais são as palavras que os seus colegas sussurraram, e no fim verifica-se em plenário quem acertou. Esta atividade, que está entre as mais bem-sucedidas da PES aqui relatada,

serviu também para lançar o mote para o conto que iria ser lido na segunda aula desse bloco de 90 minutos, ‘The Open Window’ (Anexo 20).

Mas antes disso foram realizadas duas atividades. Uma foi a dinâmica de grupo chamada de *placemat*, de modo a que os alunos discutissem entre si os ingredientes necessários para uma boa história. A outra, e já na segunda aula de 45 minutos, foi uma atividade (referida em Kramsch 106-109) na qual o professor, tendo pedido à turma para descrever numa só frase o que vai fazer, se dirigiu à secretária e pousou uma caneta. Contrariamente às expectativas dos alunos, a disparidade entre os resultados foi total, não se tendo verificado duas descrições que sejam iguais; além disso, tendo sido escritos no quadro alguns exemplos, foram registados não só vários advérbios de modo diferentes mas também verbos para descrever as ações e até diversas expressões para designar o professor. Discutiram-se ainda os verbos utilizados e os diferentes significados que têm, apesar de supostamente descreverem a mesma ocorrência.

Esta atividade serve vários propósitos: mostra que, até nas tarefas mais triviais, ‘all writing is creative writing’ (McVey 289); e prova que a escolha de uma palavra nunca é fruto do acaso, e não só em textos literários. As implicações de tudo isto são, portanto, claras: quando se escreve um texto tão conciso como uma *short story*, as palavras são criteriosamente escolhidas, ao ponto de a ambiguidade de uma só palavra poder depender toda uma trama. Entrou-se, assim, finalmente no domínio das *short stories*.

Foi a partir deste ponto que começaram a ser feitas algumas atividades e escolhas mais discutíveis. A apresentação de SmartBoard que se seguiu sobre os elementos da *short story* (Anexo 21) foi, como o professor titular mais tarde me alertou, talvez de um teor demasiado teórico, e certamente apresentada demasiado cedo. O professor sugeriu ainda que, em vez de ter feito esta apresentação nesta altura, poderia ter primeiro apresentado o conto e, partindo daí, trabalhado com os alunos no sentido de descobrir os elementos que a compunham. Esta análise considerei-a imediatamente bastante acertada, até porque vai ao encontro dos princípios do *inductive learning* que em tantas outras atividades fui tão lesto em incorporar. Como estratégia de remediação, na aula seguinte foi feita uma rápida sessão de esclarecimento, tendo sido identificados os diversos elementos da *short story* na história coletiva da primeira aula.

O maior problema, contudo, encontrava-se nos alicerces da unidade didática, devido à francamente questionável escolha do texto literário. O conto ‘The Open

Window', de Saki, foi escolhido por satisfazer uma série de critérios: é muito curto, mas completo; lida com o tema da unidade didática, que foi o *storytelling*; e contém todos os elementos típicos da *short story*, incluindo uma clara divisão entre os vários momentos do enredo. No entanto, faltou a consideração de um aspeto impreterível: o nível linguístico. Este critério reúne um enorme consenso e surge em todas as listas sobre a escolha de textos literários já referidas neste relatório; o lapso poder-se-á dever ao facto de até então ainda só ter lecionado Inglês ao 11º ano e por isso estivesse habituado a ler os textos tendo em conta esse nível mais elevado de língua.

Seja como for, não é possível haver algo sequer parecido com uma resposta 'sem a mediação do professor' (Brumfit e Carter 32) quando alguns alunos nem sequer percebem o texto mesmo depois de o lerem duas ou três vezes. Citem-se as sábias palavras de Brumfit e Carter: 'In other words, we should think in terms of suiting the literary demands that are made of students to their stage of development. We should have some notion of *grading our activities* (24, *itálicos meus*). Aos 'literary demands' acrescente-se-lhe 'linguistic demands' e é uma perfeita descrição do que ficou por fazer.

Mas mesmo estando consciente da barreira linguística e continuando a querer a todo o custo trabalhar o conto em questão, este teria de ser trabalhado antes de ser lido, e não depois. Isto é, será verdade que nenhum texto é *em si* demasiado difícil, já que o grau de dificuldade depende muito dos objetivos a cumprir (Neuner, Krüger e Grewer 51). Mas há que abordar um texto de uma forma bastante diferente quando o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos não é ainda suficiente para lidar com o texto sem uma certa mediação por parte do professor.

Ora, no caso que aqui se narra nada disso se verificou: aos alunos foi simplesmente entregue uma cópia do conto, que leram em silêncio, e depois foi perguntado o que acontece na história. Nem sequer houve uma atividade pré-leitura que fosse diretamente relacionada com o texto. O primeiro contacto com o texto da unidade didática, não tendo sido catastrófico, causou danos na motivação de alguns alunos que levaram algumas aulas a serem reparados.

Para o tratamento do texto nas aulas seguintes, tinha sido estudada uma abordagem que incidia fortemente na 'cooperative learning', que segundo Christison é usada 'to increase motivation and retention, to help students develop a positive image of self and others, to provide a vehicle for critical thinking and problem solving, and to encourage collaborative social skills' (6). Os benefícios que ela acarreta passam não só

pelo sucesso académico mas também por um crescimento pessoal e uma melhor preparação para a vida futura (Christison 9).

A dinâmica de grupo utilizada foi uma de ‘unified group’ (Christison 7), segundo a qual há uma repartição de tarefas e todos trabalham no sentido de, conjuntamente, chegarem a um objetivo comum – neste caso, a compreensão do conto e a identificação dos elementos das *short stories* nele presentes. Com a ajuda de um *handout* que lista os diferentes elementos (Anexo 22), cada grupo tinha a tarefa de preencher coletivamente uma só ficha (Anexo 23).

Como já foi mencionado neste relatório, os alunos não devem apenas aprender as capacidades necessárias para um trabalho em grupo bem-sucedido mas também praticá-las e processá-las (Christison 8). À semelhança de outras turmas da EAL com que lidei, esta turma não parecia estar muito habituada a dinâmicas de grupo, mas de um modo geral, e tendo em conta a infeliz escolha de texto, o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo de duas aulas de 45 minutos foi bastante bom. A correção foi feita oralmente em plenário, e contou com a participação de todos os grupos.

Nas duas aulas seguintes, os alunos fizeram a simultaneamente pequena e enorme transição de leitores a escritores. Por ter tido ótimos resultados com o 11ºA, resolvi implementar também nesta turma a ideia das ‘histórias de seis palavras’ (cf. Anexo 11): foi dado um curto espaço de tempo aos alunos para escreverem algumas histórias de seis palavras. A ideia por detrás desta atividade foi mostrar que, ao contrário do que muitos dos alunos certamente pensariam, não é assim tão difícil contar uma história, até porque nos é algo quase de intrínseco (Pachler e Allford 248).

Sendo o objetivo a alcançar diferente, também a metodologia foi precisamente a contrária da que foi utilizada no 11ºA: em vez de partir de uma história mais extensa e encurtá-la sem perder a essência, optou-se pelo processo mais natural de se partir exatamente das suas histórias de seis palavras e depois, aos pares, escolher uma e desenvolvê-la, encorpá-la com os elementos das *short stories* que foram aprendidos. Esta atividade apenas podia ter sido melhor se mais tempo tivesse sido dado aos alunos para esse trabalho de pares.

O propósito deste exercício de expansão de texto, e no fundo de toda esta unidade didática, foi o de preparar a aula seguinte, na qual, como os alunos foram avisados de antemão, iriam eles próprios escrever uma *short story* completa, cujo tema

seria livre (o trabalho de casa dos alunos foi precisamente pensar num tema). No caso de não lhes ocorrer nenhum tema que quisessem explorar, os alunos foram encorajados a procurarem inspiração numa história de seis palavras, fosse da sua autoria ou da autoria de um colega. Puderam consultar os dicionários de inglês e quem não conseguisse acabar a tempo poderia acabar em casa – esta informação não foi divulgada logo no início da aula para assegurar que todos começassem a trabalhar no texto ainda nessa aula. Foi indicado um endereço de correio eletrónico para o qual teriam de enviar os trabalhos no prazo de cinco dias.

No dia seguinte ao prazo estabelecido, corriji os textos que me tinham sido enviados. Na última aula foi criado, em conjunto, um blogue (v. www.8ashortstories.blogspot.pt) no qual seriam publicados todos os textos, já corrigidos e sem identificação dos respetivos autores, e foram dadas instruções sobre como comentar os textos. As regras eram as seguintes: cada um deveria fazer pelo menos um comentário; os elogios deviam ser específicos (isto é, nada de ‘This story is nice’) e as críticas construtivas; e o autor de cada comentário deveria estar identificado.

Esta fase da unidade didática foi claramente mais bem conseguida do que o trabalho com ‘The Open Window’. As ‘histórias de seis palavras’ funcionaram mais uma vez muito bem, e os alunos mostraram entusiasmo e empenho nas tarefas escritas. Quando ao envio dos textos dentro do prazo estabelecido, dos 23 alunos cinco não o fizeram, e foi até detetado um caso de plágio. A aluna em questão foi confrontada em privado e, visivelmente transtornada e alegando ter sido aconselhada pela sua mãe a copiar um texto da internet, prontificou-se a redigir um novo texto, que enviou no dia seguinte. No que toca aos comentários, a adesão foi mais ou menos a esperada (não total, mas de qualquer forma significativa) e as contribuições em si foram, de um modo geral, bastante satisfatórias, destacando-se o facto de terem sido sóbrias e construtivas.

IV.4 Manutenção de disciplina (6ºA)

Devido ao facto de as aulas dadas ao 6ºA nada terem a ver com o tema que me proponho tratar neste relatório, aproveito este espaço para deixar uma palavra sobre a manutenção de disciplina, que se aplica também a todas as outras turmas a que dei aulas durante a PES mas sobretudo ao 6ºA em particular.

A ideia pré-concebida da EAL como sendo uma escola privada em que os alunos mostram uma maior motivação e dão menos problemas ao nível disciplinar pode não corresponder plenamente à realidade (como me foram assegurando alguns professores da EAL ao longo do ano), mas não é de todo refutada pela minha experiência profissional na escola. No 11ºA não foi nunca necessário ir além de pedir a um aluno ou outro que prestasse atenção à aula, e nas turmas de 8º ano terei intervindo um pouco mais, mas nada de significativo.

Já nas poucas aulas que dei ao 6º A, turma de 30 alunos famosa pela sua difícil governabilidade, foi necessário pôr à prova os meus conhecimentos de gestão de sala de aula. No início da primeira aula com essa turma houve talvez demasiada permissividade, que foi rapidamente explorada por alguns alunos. Contudo, a adoção, ainda durante essa aula, de um tom caloroso mas assertivo e de uma política de tolerância zero funcionou muito bem. Seria talvez mais adequado chamar-lhe ‘tolerância dois’: após dois avisos verbais seriam dados trabalhos de casa extra, e se estes não fossem feitos, seria enviada uma carta para os pais. Isto levou a reprimendas em privado e a trabalhos de casa extra a dois alunos particularmente desestabilizadores logo na primeira aula. Mas o que é certo é que a partir daí não houve sobressaltos dignos de registo: nas três aulas seguintes o ambiente alternou entre a calma e a descontração. O aluno que estivera em falta na primeira aula entregou o trabalho de casa que lhe fora pedido e, de sua própria vontade, mudou de lugar, sentando-se ao pé de uma colega mais calma e trabalhadora.

O meu estilo de ensino foi fortemente influenciado pelo capítulo em *Educational Psychology* de Anita Woolfolk sobre a Psicologia Comportamentalista (207-241), cujos princípios se revelam ainda hoje muito eficazes em certas situações. Em particular destaque-se a teoria dos reforços contínuos e intermitentes, que nos lembra da importância capital da coerência na gestão da sala de aula (212); a parte referente aos elogios, que devem ‘1) be contingent on the behavior to be reinforced, 2) specify clearly the behavior being reinforced, and 3) be believable’ (217); e a parte sobre os chamados ‘reforços negativos’, com destaque para as reprimendas, que um estudo revela serem mais eficazes quando são privadas e num tom baixo e calmo do que quando são gritadas à frente de todos (222).

Capítulo V – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE ALEMÃO

V.1 Antes de *Hirbel* (8º C/D): condicionantes práticas e pressupostos teóricos

As aulas de Alemão seguiram uma dinâmica bem diferente das aulas de Inglês. Além de quase todas as aulas terem sido dadas a uma turma de 8º ano, constituída por apenas 11 alunos, também a calendarização de aulas e o lugar do estagiário enquanto professor deram azo a aprendizagens de uma ordem distinta da que é relatada no capítulo anterior. Havendo antes do ensino secundário uma maior pressão no sentido de cumprir o programa curricular, há também menos espaço de manobra, tanto para a professora titular, neste caso a professora Antonie Lopes Coelho, como para o estagiário. Isto resultou numa prática letiva intermitente, ou seja, a grande maioria das aulas foi dada de uma forma avulsa, e estas foram quase sempre subordinadas de antemão a um tema específico do manual escolar ou a um aspeto gramatical concreto. Hesito mesmo em apelidar ao conjunto de aulas em torno do livro *Das war der Hirbel* de ‘unidade didática’, pois tais aulas não foram dadas de uma forma sequencial, e além disso não me foi dada a possibilidade de as lecionar todas, nem dado a saber com antecedência quais as partes que me caberiam lecionar.

A consequência destas condicionantes foi uma didatização de aulas com objetivos de curto prazo, não sendo sempre viável pensar numa sequência que se prolongasse por mais de duas aulas de 45 minutos. Assim – e ao contrário das aulas de Inglês, que serviram sobretudo para pôr à prova toda uma abordagem mais abrangente, holística e completa –, as aulas de Alemão foram uma espécie de laboratório didático, onde pequenos métodos e vários procedimentos puderam ser testados. Isto permitiu a obtenção de várias conclusões, particularmente pertinentes por serem diferentes das conclusões retiradas das aulas de Inglês – e, por isso, complementares a elas.

Antes do conjunto de aulas sobre *Das war der Hirbel*, salientem-se apenas duas atividades realizadas em aulas distintas relacionadas ou com literatura ou com o contar de histórias, ou *Geschichtserzählung* (este sendo, como se viu na unidade didática sobre as *short stories*, um aspeto interessante a explorar quando se trata de textos literários). Na primeira, uma atividade de trabalho de pares, uma simples história do escritor russo Daniil Kharmis foi dividida em 10 frases, e estas foram distribuídas aos alunos. Cada aluno recebeu cinco frases, e as outras cinco estavam na posse do seu parceiro. A ideia

era fazer com que as pusessem em ordem, cada um explicando o significado das palavras desconhecidas. Depois, após ter revelado o texto integral, o professor apontou para as várias utilizações de ‘bevor’, ‘während’ e ‘nachdem’, perguntando aos alunos se conseguiam adivinhar a regra por detrás dessas construções gramaticais.

A execução da primeira parte podia ter sido muito melhor, pois não foram atempadamente esclarecidas as palavras difíceis aos alunos que as deviam explicar aos colegas. Contudo, fica o registo de uma primeira tentativa de combinar a estratégia de reconstrução de um texto com a sobejamente conhecida dinâmica de *information gap*. Já a segunda parte não só deixa perceber o tema que me tinha sido dado (a introdução de uma nova construção gramatical), mas também revela uma preocupação em abordá-lo indiretamente, recorrendo ao eficaz e já mencionado *inductive learning*.

Uma outra aula dedicada à consolidação dessas construções gramaticais, por ser a segunda aula de um bloco de 90 minutos, começou com um *Aufwärmspiel*, uma ‘corrida de almofadas’. Não valerá a pena explicar o jogo; basta precisar que os alunos se sentam nas cadeiras em círculo e que esta atividade nunca falha em despertar não só os alunos mas também uma acérrima mas descontraída e divertida competitividade. Após o jogo, foram feitas perguntas como ‘Was habt ihr gedacht, was wir mit den Kissen machen würden, bevor ich es euch erklärt habe?’, ou ‘Und wie habt ihr euch während des Spiels gefühlt?’ O professor chama a atenção para as construções usadas na pergunta, escrevendo-as no quadro, e começa uma história: ‘Es war einmal ein Kissen, das...’. Depois passa a almofada a um aluno, que tem de continuar a história e só pode passar a almofada (e com ela, claro está, a vez) depois de ter usado uma das expressões escritas no quadro: ‘vor’, ‘bevor’, ‘während’, ‘nach’ ou ‘nachdem’.

Nesta atividade, as estruturas gramaticais a praticar, não sendo utilizadas de uma forma completamente inconsciente, estão pelo menos inseridas num *sinnvoller Kontext* (contexto este criado, importa realçar, pelos próprios alunos). E, significativamente, mesmo que a utilização das estruturas aprendidas tenha sido imposta por fora e não pela história em si, os alunos acabaram por dar a primazia ao conteúdo em detrimento da forma gramatical; ao contrário do que se passou com a atividade com o texto de Kharms, não foi a gramática que influenciou a escolha do conteúdo, mas sim o conteúdo que acabou por ditar qual a estrutura gramatical a utilizar.

Não se pretende afirmar que este seja um exemplo paradigmático de um exercício segundo os mais basilares preceitos da Abordagem Comunicativa. É antes

uma tentativa de equilibrar forma e conteúdo, de encontrar um meio-termo entre a Abordagem Comunicativa que nos é ensinada na faculdade e a abordagem mais tradicional que ainda tem um peso quase institucional na EAL – isto poder-se-á, aliás, aplicar a muitos dos métodos e procedimentos descritos neste relatório.

Porém, antes das aulas sobre *Hirbel* foi-me dada a oportunidade de trabalhar um texto literário que tivesse a ver com as férias. A escolha recaiu sobre ‘Der Autostopper’, de Leonhard Thoma. A análise da didatização deste texto (Anexos 24-26) tem o seu interesse devido à sua variedade: nessa aula é trabalhada não só a imagem (Anexo 25) e o texto escrito (v. exercício de reconstrução do texto no Anexo 24), mas também o texto oral, neste caso a versão áudio-livro da pequena história, antecedeu o tratamento do texto escrito. Este exercício explorou a crucial vertente da aprendizagem de uma língua estrangeira que é a compreensão oral no seu estado puro (isto é, sem o suporte do texto escrito), que infelizmente – em semelhança ao que acontece, a meu ver, de um modo geral – não foi por mim tão desenvolvida como deveria ter sido.

Foi também a primeira de muitas aulas em que foram feitas várias atividades que lidaram com a predição. As tarefas que envolvem predição são de uma utilidade capital no tratamento de textos literários (Carter 111-112), nomeadamente pela forma intuitiva como permitem a fácil criação e expressão de respostas por parte do leitor tendo conhecimento apenas de uma ínfima parte do texto. Tais tarefas permitem que os alunos-leitores não só estejam despertos para o universo do texto mas também estabeleçam toda uma rede coerente de significados em torno desse universo que ainda nem sequer foi revelado.

A aula aqui perscrutada está em consonância com muitos dos preceitos da Abordagem Comunicativa, e isso é também visível na ficha de trabalho que lida com a compreensão escrita, ou *Lesenverstehen* (Anexo 26). Os exercícios foram concebidos de maneira a assegurar que a resposta do aluno reflita não a sua capacidade de detetar estruturas linguísticas num texto e perceber se estão na negativa ou não, mas a sua compreensão efetiva do texto. Além disso, durante a correção do exercício foi pedido o excerto do texto que justifica a resposta.

Isto requer uma abordagem que tenha em conta um aspeto de enorme importância no que toca ao tratamento de textos literários junto de alunos mais jovens: para que as respostas dos alunos sejam não só autênticas e ‘pessoalmente significativas’ mas também fundamentadas, isto é, baseadas numa leitura adequada do texto, é

imperativo o desenvolvimento da ‘competência textual’, ou *Textkompetenz* (v. Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger). Mas como se deve levar a cabo essa reconhecidamente importante missão?

Já muitos autores se debruçaram sobre a questão da didatização das estratégias de leitura indispensáveis para qualquer matriz a aplicar a estudantes mais novos e que se quer baseada nos pressupostos da Teoria da Resposta do Leitor. Ute Rampillon, no capítulo que dedica ao ‘Lesenverstehen’ (84-95), sugere vários exercícios nesse sentido (‘skimming’, ‘scanning’, ‘speed reading’, ‘search reading’, entre outros), não sem antes nos lembrar que o objetivo da leitura no dia-a-dia, e mesmo na escola, se prende com a ‘Informationserwerb’ (85). Esta observação é crucial: interessa saber como fazer com que os alunos compreendam os conteúdos do texto, e não somente as palavras que os veiculam – em termos semióticos, deve-se dar a primazia aos significados, e não aos significantes. Jenkins escreve duas máximas que em muito influenciaram a prática letiva descrita e analisada neste relatório: ‘Lesen heißt nicht übersetzen’ e ‘Man muß nicht jedes Wort kennen, um einen Text zu verstehen’ (24).

No mesmo sentido, Neuner e Hunfeld desvalorizam a importância de ‘[alle] sprachlichen Details dekodieren können’ (102), uma lógica que, levada mais longe, motiva Neuner, Krüger e Grewer a afirmarem categoricamente que ‘Kein Text ist an sich zu schwierig zur Verwendung im Deutschunterricht!’ (51). Para superar a inegável barreira que representa o desconhecimento de certas formas linguísticas, o conceito de difícil tradução de *Vorentlastung* – normalmente usado para designar uma preparação de um texto autêntico para a aula de língua estrangeira que passa muitas vezes pela ativação de conhecimentos já adquiridos –, é fulcral para qualquer abordagem (Neuner, Krüger e Grewer 50).

Os exercícios sugeridos por Neuner, Krüger e Grewer para a aquisição de ferramentas básicas para a compreensão de textos escritos (54-67) influenciaram fortemente a prática letiva do autor deste relatório, nomeadamente a didatização das aulas de Alemão. De Rampillon, para além da vasta gama de exercícios acima referida, aproveitou-se também a útil e sensata afirmação de que os alunos apenas devem ler um texto para a turma após já terem de alguma maneira tomado conhecimento do mesmo (86).

Não esquecer ainda o inovador contributo de Schmölzer-Eibinger, com o seu modelo de três fases para o desenvolvimento da competência textual. Foram

implementados e adaptados exercícios de cada uma das fases, desde a ‘Wissenaktivierung’ (29) à ‘Texttransformation’ (33), passando pelos exercícios ‘Dictogloss’ e ‘Textpuzzle’ relativos à ‘Textrekonstruktion’ (31-32). De realçar a forma como a autora, desafiando certas práticas recorrentes na abordagem de qualquer tipo de texto escrito, mostra que cada atividade relativa à compreensão de textos escritos pode, e por vezes até deve, envolver todos os tipos de padrões de interação.

Ciente dos objetivos a alcançar, guiado por axiomas aliciantes e munido de um catálogo com os mais variados exercícios para atingir os fins estabelecidos, foram lecionadas as primeiras aulas de Alemão. Depois dessa experiência de ambientação ao ensino do Alemão e aos métodos que me propus testar, deu-se início a um conjunto de aulas em torno de um livro, *Das war der Hirbel*.

V.2 Durante e depois de *Hirbel* (8ºC/D): interculturalismo e uma revisão da teoria

Das war der Hirbel, de Peter Härtling, não é propriamente o tipo de romance normalmente abordado numa aula de língua estrangeira. Para se ter uma ideia do que a obra trata, segue-se uma curta mas completa sinopse, retirada de Amazon.de:

Hirbel ist anders als andere, denn bei seiner Geburt ist etwas falsch gemacht worden. Er ist krank, hat oft Kopfschmerzen und auch Bauchweh von den Tabletten, die er dauernd nehmen muss. Manchmal schreit er dann und tut Dinge, worüber die anderen lachen. Hirbels Mutter hat ihn weggegeben, seither wandert er zwischen Pflegeeltern und Heimen hin und her. Trotzdem ist Hirbel kein trauriges Kind. Mit den Psychologinnen spielt er ihre Spiele, die Tests, die er alle schon kennt. Er hat eine wunderbare Singstimme, und das Singen bereitet ihm Freude, solange er sich dabei nach seinen eigenen Regeln richten darf. Und Hirbel kann Haken schlagen wie ein Hase, wenn man ihn einfangen will. Als er einmal wegläuft aus dem Heim, schläft er zwischen Schafen, aber er denkt, dass es lauter Löwen sind, die ihn nachts wärmen. Immer wieder läuft Hirbel fort, weil ihn niemand richtig versteht und weil er in ein anderes Land möchte. Dorthin, wo die Sonne gemacht wird auf den Bäumen.

O mais interessante deste livro são as relações que as diversas personagens estabelecem com o problemático Hirbel: todas elas de tensão, de incompreensão ou simplesmente difíceis. Ou seja, vai um pouco contra a corrente do que alguns autores têm verificado em muitas salas de aula hoje em dia, guiadas pela mão dos manuais que procuram ser neutros, objetivos e, passe a expressão, do agrado de gregos e troianos. Comentando os manuais escolares da Europa Ocidental, Karen Risager lamenta a sua superficialidade a vários níveis, um dos quais o emocional. Segundo Risager, não só há ‘very little anger, love, disappointment, hatred or fear’ mas também a mera existência de problemas é

‘very rarely shown, and they are seldom of a serious type’ (186). É natural, já que ‘[e]verything that might be provocative or cause conflict is avoided’ (Risager 189).

Ora, tal vai contra os pressupostos hoje relativamente consensuais da educação intercultural. Claire Kramsch, por exemplo, na sua obra *Context and Culture in Language Teaching*, segue ‘a philosophy of conflict as its point of departure, thus reversing the traditional view of language teaching as the teaching of norms to express universal meanings’ (Kramsch 1-2, *itálicos meus*). Exatamente por não se prestar a ‘significados universais’, o ensino de línguas estrangeiras deve ter a cultura sempre presente, não como ‘an expendable fifth skill’ mas como algo de transversal e de indispensável à aprendizagem de uma língua (Kramsch 1). Tanto é assim que Corbett, em *Intercultural Language Activities*, lembra que o objetivo final já não passa – ou devia passar – pelo ‘native-like proficiency’, mas sim pela ‘cultural exploration and mediation’ (1). Byram viu no por si criado conceito de ‘intercultural speaker’ o paradigma pelo qual os professores se deveriam guiar (TAICC, 32-33).

Esse paradigma é alcançado através do desenvolvimento da chamada ‘intercultural competence’, cuja definição consensual entre os especialistas na área é, segundo Deardorff, ‘effective and appropriate behaviour and communication in intercultural situations’ (38). Além de esta não ocorrer de uma forma natural (Deardorff 45), para o desenvolvimento da competência intercultural não bastam os conhecimentos linguísticos (Deardorff 42), pelo que urge que os professores de línguas estrangeiras trabalhem a dimensão intercultural de uma forma explícita.

Mesmo assumindo esse perfil a alcançar como sendo legítimo, e admitindo a incontornável importância do desenvolvimento competência intercultural, não serão poucos os professores que consideram que o seu contexto escolar não se insere no campo de ação da educação intercultural. No entanto, Corbett mostra-nos que um conhecimento adequado das outras culturas requer que primeiro se tome consciência da sua própria cultura, e das culturas em volta (Corbett, *ILA* 2, 6).

Também James Banks responde a esta falsa questão de uma forma inequívoca. Ao descrever a evolução do multiculturalismo no campo da educação dos Estados Unidos,⁵ Banks mostra como, ao longo de décadas, o multiculturalismo deixou de lidar apenas com questões de etnia, passando também a abranger outros domínios como o

⁵ De uma forma simples, e talvez um pouco simplista, pode-se dizer que o conceito americano de ‘multiculturalismo’ corresponde ao conceito europeu de ‘interculturalismo’.

género, a classe socioeconómica, e progressivamente cada vez mais grupos sociais suscetíveis de serem marginalizados (Banks 19-20). A implicação disto é que, segundo esta perspetiva, e como Banks afirmou categoricamente numa entrevista, ‘All classrooms are culturally diverse’ (Banks e Tucker 6). As considerações dos autores acima mencionados em geral, e de Banks em particular, em muito pesaram na forma como abordei *Hirbel*.

Na verdade, a noção inicial que tinha de ‘interculturalismo’ estava forte e intrinsecamente ligada às ‘relações de poder’ de que fala Zarate (24); interculturalismo significava, para o autor deste relatório, lidar com discriminação, xenofobia, desigualdade de oportunidades. Mas depois surgiu a confrontação com o contexto escolar da EAL, que, sendo bastante heterogéneo em termos culturais, é relativamente homogéneo quando pensamos em dinâmicas de poder. A distinção social ou económica, por exemplo, não é propriamente, ou de todo, explícita, ou por vezes sequer existente. Como, então, se poderia trabalhar a dimensão intercultural neste contexto particular?

Hirbel acabou por proporcionar uma abordagem de aspetos relativos à interculturalidade de uma forma quase natural. Por um lado, o protagonista Hirbel é claramente o Outro: de um modo geral, porque o Hirbel nunca nos é verdadeiramente dado a conhecer, ou a compreender, havendo uma certa dose de *negative capability* na descrição da sua personalidade e da sua misteriosa doença; e de um modo particular, porque a conturbada infância deste órfão dificilmente terá paralelo com muitos dos alunos da EAL, ou sequer com alguém que eles possam conhecer.

Por outro lado, há elementos que o humanizam e tornam as suas provações mais familiares e mais passíveis de suscitarem empatia – não esquecer que a exploração da dimensão afetiva é um elemento-chave quando se trata de interculturalismo (Afonso 139). *Hirbel*, ao evocar temas universais como o abandono, a perseverança e o poder da amizade, oferece ao aluno-leitor da EAL várias possibilidades para estabelecer pontes com a sua própria realidade, seja devido a pais ausentes, a uma certa cultura de competitividade ou às próprias relações com os seus colegas da escola.

As minhas primeiras aulas sobre *Hirbel*, que acabaram por ser relativas ao segundo capítulo, teriam precisamente como base um tema universal, a infância. Durante uma grande parte do primeiro bloco de 90 minutos foram, portanto, estabelecidos os nexos essenciais para uma familiarização com o universo do texto e uma aproximação afetiva ao protagonista (Anexo 27). Adaptando um exercício de

‘Wissenaktivierung’ de Schmölzer-Eibinger (29), foram não só expressas reações ao tema ‘infância’ mas estas foram trabalhadas pelos próprios alunos, que acabaram por fazer diferentes associações ao mesmo tema. Depois, foi utilizado ‘Das Lied vom Kindsein’, de Peter Handke, e, auxiliados pela leitura de Bruno Ganz em ‘Der Himmel über Berlin’, fizeram um pequeno exercício (Anexo 28), que foi complementado pelo contar de pequenos episódios de infância; os alunos foram encorajados a narrar situações que achariam únicas das suas infâncias.

Por último, no início da segunda aula foi realizada uma atividade que, como se pode ver no plano de aula (Anexo 27), se destinava a fazer os alunos verem que todas as suas infâncias também tinham muitas semelhanças entre elas. No fim desse exercício, os alunos foram confrontados com o exemplo do Hirbel. Ficou para todos visível que ao longo do exercício tinham tomado por garantido muitas coisas que a Hirbel faltaram, já que as haviam omitido na elaboração da lista de aspetos comuns. Entre elas, destaquem-se não só amenidades materiais algo secundárias, como a televisão, mas também elementos tão básicos como a existência de saúde, de pais, de carinho, ou sequer de uma casa que se possa dizer que seja sua.

Pode parecer que esta comparação serve apenas para suscitar piedade, mas a meu ver quanto muito causará simpatia (aqui no sentido empregue pela psicologia e não no sentido corrente), ou no mínimo aquilo que era o objetivo, a empatia. Lendo o texto em si, percebe-se que esta abordagem é importante, já que a personagem, incognoscível e imperscrutável, tem atitudes que poderiam fomentar uma alienação, ou, para adaptar o conceito brechtiano sem a sua conotação política, um *Verfremdungseffekt* que impossibilitaria o estabelecimento de uma relação empática e por isso afetiva com o protagonista e, desse modo, corromperia as possíveis respostas ao texto. Esta atividade que apela à simpatia funciona, pois, como antítese de uma possível primeira impressão negativa e de incompreensão (a tese), chegando a uma síntese hegeliana que abrange toda a complexidade da personagem e das suas circunstâncias.

Apesar das fragilidades a nível prático (principalmente devidas a uma pouco eficaz gestão de tempo, que só muito tarde na minha PES viria a melhorar de forma significativa), esta terá sido uma das melhores aulas sobre *Hirbel*; ao longo da PES aqui relatada, e após uma análise da classificação que atribuí às minhas próprias aulas ao elaborar o documento ‘Aspetos a melhorar’, apercebi-me de que o meu forte eram

mesmo as aulas de introdução a um texto ou tema, e não tanto as aulas em que lhes davam seguimento.

Devido aos já referidos constrangimentos práticos, não foi possível criar um fio condutor para este conjunto de aulas, pelo que foram testados vários procedimentos, com resultados variados mas de um modo geral positivos. Merecem aqui destaque as tentativas feitas no sentido de corresponsabilizar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Algumas correram bem (p. ex. Anexo 29); outras poderiam ter sido muito mais bem engendradas.

A título de exemplo dessa segunda categoria, numa aula em que foi lido um capítulo sobre os testes das psicólogas, foi moderada uma discussão sobre a diferença entre imagens denotativas e conotativas, que considero ter sido francamente bem conseguida (Anexos 30-31); contudo, a atividade de reconstrução de texto, também ela adaptada de Schmölzer-Eibinger, não foi tão satisfatória. Foi, à semelhança de outras tentativas minhas, uma falsa atividade de *information gap*, já que os alunos se limitaram cada um a escrever a sua parte, praticamente sem interação dentro do grupo. Aquando desta PES, fica registado o trabalho de casa de pensar em atividades que possam legitimamente ser classificadas como sendo de *information gap*.

Mais grave ainda foi o facto de não ter sido dado seguimento a esta atividade. O resultado dela, passado para computador mas não corrigido (Anexo 32), era para ser corrigido pelos próprios alunos ao longo de aproximadamente duas aulas. No entanto, apenas surgiu uma oportunidade algumas semanas mais tarde, quando os alunos já nem se lembravam de terem redigido os textos, e a correção não foi acabada, tendo sido simplesmente abandonada. É verdade que a professora titular fez pressão nesse sentido, não considerando que valesse a pena o tempo investido na autocorreção, um trabalho que naturalmente requer muito tempo de aula. Mas seja como for, poderia ter pensado numa maneira de simplificar a tarefa; não podia era fazer o que fiz, ou seja, deixar a atividade por acabar. Os alunos apercebem-se da inconsequência do seu trabalho e dos planos do professor, o que não abona a favor de ninguém.

Mais tarde, no contexto de uma aula assistida (Anexos 33-34), a teoria foi de novo revisitada aquando de experiências na prática. Essa aula, provavelmente sob o efeito da unidade temática sobre o *Twelve*, na qual estava embrenhado nessa altura, foi decididamente ambiciosa na forma como explorou o texto literário. Embora as atividades de introdução ao capítulo tenham sido mais uma vez bem-sucedidas, as

atividades que se seguiram requeriam difíceis processos cognitivos que por sua vez exigiram porventura mais do que 45 minutos para chegarem às conclusões desejadas.

A aula de remediação, em que foram usados videoclips da série televisiva ‘Mr. Bean’ para ilustrar a mesma ideia (Anexo 35), foi também ela muito elaborada e, do meu ponto de vista, de facto interessante, assim como as aulas relativas à história ‘Das Brot’ (Anexos 38, 39). No entanto, havia sempre a sensação de que os propósitos não estavam a ser plenamente alcançados, mas que disso os alunos não tinham qualquer culpa. Ou seja, ficou claro que havia um problema na formulação dos objetivos.

O ponto de vista que me foi expresso na altura foi que o texto literário deve servir, nas aulas de línguas estrangeiras do 3º ciclo, como meio e não como fim, e que não deve ser negligenciada a crucial dimensão do *Spracherwerb*. Consenti este segundo ponto e admiti inclusive estar em falta nesse aspeto. Contudo, não consegui concordar completamente com o primeiro reparo. Não que este não seja apoiado por outros pensadores: Bausch, Christ e Krumm são da opinião que ‘[s]o wie Sprachdidaktik keine nur auf Unterrichtsprozesse abgebildete Sprachwissenschaft ist, so läßt sich auch Literaturdidaktik nicht als Filtrat der Literaturwissenschaft verstehen’ (149). Admito ainda que, muitas vezes, as minhas aulas parecem ter sido guiadas por objetivos mais ligados à *Literaturwissenschaft* do que ao *Spracherwerb*.

Isso deve-se sobretudo ao facto de terem sido, efetivamente, guiadas por objetivos dessa natureza. Para uma justificação científica de uma didatização de textos literários mais orientada em função dos textos literários em si do que do instrumento que lhes dá expressão, mais em função dos significados do que dos seus significantes, remeto para o primeiro capítulo deste relatório. Mas também compreendo os constrangimentos que os professores da EAL em particular e os professores de línguas em geral enfrentam; estou ciente de que a crescentemente visão mercantilista da educação e a sua regulação através de testes estandardizados favorecem a avaliação de conhecimentos mais facilmente mensuráveis,⁶ como são os conhecimentos da gramática de uma língua.

⁶ Este relatório não é o lugar adequado para uma discussão deste tópico que vem assumindo uma importância cada vez maior; remeto apenas para os elucidativamente intitulados artigos de Normand (‘Mercado, *performance*, *accountability*: Duas décadas de retórica reaccionária na educação’) e Almerindo Afonso (‘Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares’).

E é em parte por isso que, por ser um professor que pretende vir a trabalhar nesse sistema que critica, se deu um *volte-face* no planeamento das minhas aulas, adotando um *modus operandi* menos ousado (Anexos 36, 42) e com mais trabalho explícito com o vocabulário e a gramática (Anexos 37, 40, 41, 43). Todavia, importa referir que foi também uma mudança algo imposta pelo calendário, já que se aproximava o *Klassenarbeit*, que tipicamente incide não só em exercícios de gramática mas também na correção linguística mesmo nas perguntas de desenvolvimento. Tal como em Inglês, o teor geral do teste e o seu conteúdo específico foram da minha autoria, mas seguiram um modelo pré-estabelecido e foram controlados pelas duas professoras de Alemão responsáveis pelo núcleo de estágio (Anexo 44).

Quanto aos resultados do teste, e ao contrário do que se sucedera em Inglês, estes foram ligeiramente abaixo da média anterior. Isto poderá ser explicado tanto pelo teor da prática letiva descrita neste relatório (que se regeu principalmente pela primazia do conteúdo e de processos mais cognitivos em detrimento da correção de expressão e do trabalho com a forma linguística) como por uma maior inexperiência minha no que toca ao ensino explícito das formas gramaticais da língua alemã.

De qualquer modo, a verdade é que estas últimas aulas correram melhor, não só por terem sido dadas segundo um molde que é muito mais familiar para os alunos mas principalmente por ter ‘descido à terra’ e adequado os meus objetivos à duração de cada aula e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Foi também nessas aulas que finalmente houve um enfoque sobre um aspeto que nitidamente faltava trabalhar, a aquisição mais explícita da língua estrangeira – no fundo, segundo a perceção geral, aquilo que devia ser o principal objetivo de um professor de línguas estrangeiras.

Quer isto dizer que condeno a forma, mas não o conteúdo, da abordagem que explorei de uma forma cada vez menos intensiva nas últimas aulas da PES de Alemão. Os pressupostos elencados e discutidos no primeiro capítulo continuam válidos e aplicáveis, e podem ter resultados quantificáveis, como se verificou no caso do teste para o 11ºA sobre o livro *Twelve*; no entanto, e mais uma vez repetindo as cabais palavras de Brumfit e Carter, ‘we should think in terms of suiting the literary demands that are made of students to their stage of development. We should have some notion of grading our activities’ (24). Ou seja, é verdade que os alunos no 11ºA chegaram sozinhos a várias e interessantes conclusões, fundamentadas na evidência textual e meramente orientadas e moderadas pelo professor. Todavia, a utilização da mesma

lógica com os alunos do 8º C/D, por não ter sido ajustada a eles, levou não à descoberta do texto mas à procura da interpretação do professor, o que explica o facto de os objetivos não terem sido plenamente alcançados.

Foi este o principal obstáculo com que me deparei na PES de Alemão, e não, a meu ver, uma dedicação desmedida ao texto literário em detrimento da língua alemã. Os benefícios de uma motivação dos alunos no sentido de apreciarem obras literárias e de aprenderem a lê-las como merecem ser lidas são de uma ordem dificilmente quantificável, mas são também inúmeros, consensuais, e enquadram-se perfeitamente com a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida, com os ‘four aspects of interaction’ descritos por Byram (*TAICC* 33), com a promoção da autonomia dos alunos, e com tantos outros conceitos maravilhosos que constam sempre no papel muito antes de terem vida fora dele.

De nada serve apoiar entusiasticamente papéis brancos vindos de Bruxelas com sensatas deliberações sobre a educação se tudo o que se fizer com elas for ignorá-las ou tentar acomodá-las à perpetuação de uma lógica maniqueísta e quase filistina de sacralização da *accountability* e da quantificação de conhecimentos na educação. Esse paradigma ‘utilitário’ da educação, como nos lembra Roberto Carneiro e já foi referido neste relatório, pertence ao século XX, e não a este. A língua já não é vista como uma mera ferramenta de intercâmbio de ideias, tal como os textos literários não são somente um meio ou um pretexto, seja num contexto lúdico ou num contexto de ensino de língua estrangeiras. Se o tratamento de textos literários é reconhecidamente vantajoso mas não se coaduna com a realidade escolar, se calhar é a realidade escolar que tem de mudar, e não a forma como os textos literários são tratados.

Isto leva-me às conclusões que retiro da minha PES, duas das quais são as seguintes: a teoria serve para instigar a prática e não para a legitimar; e a prática serve não só para ajustar a teoria à realidade mas também para moldar, na medida do possível, essa mesma realidade.

CONCLUSÃO

Ao longo deste relatório foram descritas várias relações que se podem retirar da prática letiva a que se reporta, quase todas elas relativas ou à componente teórica que orientou esta PES e que dela emanou, ou a aspetos didáticos e metodológicos que foram bem-sucedidos ou que terão de ser repensados. Todas essas conclusões devem ser vistas à luz não só do contexto escolar que as proporcionou mas também do seu agente principal: o professor. Quem é ‘o professor’? Qual é o seu papel? Qual é a sua missão?

Antes de mais, nunca é demais lembrar que o professor já não é o que era – não se leia aqui um desabafo, mas antes o evidenciar de uma evolução positiva, que se deu pelo menos no sempre mais encantado mundo da teoria. Quer-se aqui constatar o facto de que o professor de línguas já não é um professor de línguas, no sentido mais restrito do termo. Já não é o técnico da língua, o ‘perito’, o detentor de conhecimentos que, magnanimamente, se prontifica a partilhar os regulares e excepcionais mecanismos de uma determinada língua com recipientes humanos, os alunos, que, sujeitos à sua condição de *tabula rasa*, memorizam diligentemente as estruturas gramaticais que um dia, esperam, os farão ser confundidos por falantes nativos dessa língua.

Na verdade, os alunos, profundos conhecedores da sua própria cultura, mesmo no início absoluto da aprendizagem de uma língua já sabem mais do que se poderia pensar (Zarate 24). O modelo do falante nativo faliu (Byram, *TAICC* 11); aliás, a autoridade que alguém pense ter sobre a sua própria cultura não só já não é sacralizada mas ainda deve ser sempre questionada, até porque ‘[t]he native informant may be wrong, the foreign informant may have a particular viewpoint on the foreign society’ (Zarate 24). Quanto aos professores, já não se deve falar em ‘experts’ mas em ‘informants’ (Zarate 24); o resultado desta mudança de perspetiva é que, em determinados contextos e ‘[c]ontrary to what has been thought up to now, non-native speaking FL [foreign language] teachers have the advantage’ (Hartnack 96).

Já não se fala, também, no ‘papel do professor’, mas sim nos ‘papéis’ (cf. por exemplo Spratt, Pulverness e Williams 145-147). Tais papéis referem-se principalmente à multiplicidade de tipos de atividades que devem ser implementadas para dar conta da miríade de estilos de aprendizagem que os alunos têm, mas também atestam à inegável complexidade da profissão docente. O sucesso nesta área não depende, pois,

simplesmente dos conhecimentos que se possa ter (o *savoir*), ou sequer da sua conjugação com as capacidades adequadas (o *savoir comprendre, faire e apprendre*): como nos mostra Byram, é importante, antes de mais, ter as atitudes essenciais (o *savoir être*), e ainda fazer a vital transição entre a mentalidade certa e a ação correspondente, o *savoir s'engager* (cf. 'attitudes', 'knowledge' e 'skills' em Byram, *TAICC passim*).

Esta dimensão é de uma extrema importância e é algo que faltou nesta prática letiva: faltaram visitas de estudo, diálogos interdisciplinares, projetos que dinamizassem a comunidade escolar e promovessem o contacto e a interação com a comunidade extraescolar. É certo que a EAL não é a instituição mais propícia para um estagiário se aventurar por essas águas; a determinação logo em setembro de todas as visitas de estudo do ano letivo, entre outros constrangimentos de ordem administrativa, levaram a que os itens de avaliação dos estagiários referentes a esses pontos nem sequer fossem tidos em conta na adição final. Contudo, é também o papel do estagiário explorar os limites da sua condição e, na medida do possível, procurar alargar o seu campo de ação, se tal for necessário para uma plena execução das tarefas que dele são expectadas.

Outro aspeto importante a reter sobre a profissão docente é que esta acarreta uma responsabilidade que não pode nunca ser subestimada. Essa responsabilidade não se limita às aulas que tem com os alunos, mas estende-se muito além das quatro paredes da sua sala de aula, nomeadamente aos seus colegas e aos pais dos alunos. É uma profissão que exige uma grande disponibilidade e da qual não se pode inteiramente desligar – é assim que, por vezes, se encontram os materiais autênticos mais interessantes. Não é fácil manter constantemente o nível de profissionalismo exigível a um professor, mas esta é uma condição impreterível da profissão. Quando se inicia a longa, árdua mas gratificante viagem que é a via do ensino, é importante saber não só se queremos ir por esse caminho ou não, mas também se estamos à altura do desafio, e se estamos dispostos a rever as nossas prioridades nesse sentido; se a resposta for outra que não um categórico 'sim', o melhor é escolher um outro caminho.

Tendo a minha resposta sido sempre um 'sim', por norma resoluto e por vezes acompanhado pelo receio de que possa ser incongruente com a realidade, tornou-se claro para mim, durante a PES aqui relatada, que é ao ensino que pertenço, que é nos seus desafios que me revejo, e que é nos seus melhores momentos que encontro a força para superar os obstáculos que a vida nos faz enfrentar.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Clarisse Costa. 'Intercultural Competence: A Major Issue in Foreign Language Teacher Training?', in *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*, ed. por Arnd Witte e Theo Harden (Oxford e Berna: Peter Lang, 2011), 127-140

Bailey, Kathleen M, 'Reflective teaching: Situating our stories', in *Asian Journal of English Language Teaching* 7 (1997), 1-19

Baleiro, Rita, 'Literary Literacy: Why Read Literary Texts in the English Language Classes', in *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 1 (2010), 1-12

Banks, James A. e Michelle Tucker, 'Multiculturalism's Five Dimensions', in *NEA Today Online* (setembro 1998),
<<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>>
[acedido em 25 maio 2012]

-----, 'Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice', in *Review of Research in Education*, 19 (1993), 3-49

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ e Hans-Jürgen Krumm, eds., *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Tübingen e Basileia: Francke, 1995)

Bimmel, Peter, Bernd Kast e Gerd Neuner, *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen* (Berlim: Langenscheidt, 2003)

Bischof, Monika, Viola Kessling e Rüdiger Krechel, *Landeskunde und Literaturdidaktik* (Berlim: Langenscheidt, 1999)

Bremerich-Vos, Albert, *Textanalyse. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II* (Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1989)

Brumfit e Carter, eds., *Literature and Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1986)

Byram, Michael, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Londres: Routledge, 2004)

-----, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Clevedon: Multilingual Matters, 1997)

Caprara, Gian Vittorio, Claudio Barbaranelli, Patrizia Steca, Patrick S. Malone, 'Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students'

academic achievement: A study at the school level', in *Journal of School Psychology*, 44 (2006), 473-490

Carneiro, Roberto, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21* (Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001)

Carter, Roland, 'Linguistic Models, Language, and Literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students', in *Literature and Language Teaching*, ed. por Brumfit e Carter (Oxford: Oxford University Press, 1986), 110-132

Christ, Herbert und Michael K. Legutke, eds., *Fremde Texte Verstehen: Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag* (Tübingen: Gunter Narr, 1996)

Christison, Mary Ann, 'Cooperative Learning in the EFL Classroom', in *The English Teaching Forum* 28, 4 (1990), 6-9

Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (Porto: Edições Asa, 2001)

Corbett, John, 'Chapter 8: Using Literary, Media and Cultural Studies', in *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, por John Corbett (Clevedon: Multilingual Matters, 2003), 166-190

-----, *Intercultural Language Activities* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010)

Deardorff, Darla K., 'Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators', in *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*, ed. por Arnd Witte e Theo Harden (Oxford e Berna: Peter Lang, 2011), 37-54

Delanoy, Werner, 'Die Relevanz der englischsprachigen Literaturpädagogik für die fremdsprachliche Literaturdidaktik', in *Fremde Texte Verstehen: Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*, ed. por Herbert Christ e Michael K. Legutke (Tübingen: Gunter Narr, 1996), 72-84

Donnerstag, Jürgen, 'Gender als Kategorie in einer fremdsprachlichen Literatur- und Kulturdidaktik', in *Fremde Texte Verstehen: Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*, ed. por Herbert Christ e Michael K. Legutke (Tübingen: Gunter Narr, 1996), 148-160

Escola Alemã de Lisboa, 1848 – 1998: *Deutsche Schule Lissabon / Escola Alemã de Lisboa* (Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, 1998)

-----, *Jahrbuch Deutsche Schule Lissabon / Anuário Escola Alemã de Lisboa* (Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, 2011)

-----, *Schuljahresplaner / Caderneta do Aluno 2011/12* (Lisboa: Escola Alemã de Lisboa, 2011)

Fenner, Anne-Brit, 'Dialogic interaction with literary texts in the lower secondary classroom', in *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*, ed. por Anne-Brit Fenner (Estrasburgo: Conselho da Europa, 2001), 13-46

Grigg, Thomas, 'When Does Learning Become 'Autonomous'?', in *Anglo-Saxónica: Revista do Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa*, ed. por Maria Teresa Malafaia, II, 6/7 (Lisboa: Colibri, 1998), 53-69

Harmer, Jeremy, *The practice of English language teaching*, 3ª edição (Essex: Longman, 2001)

Hartnack, Vicky, ' "The Very Model of a Modern Major General": Intercultural competence in foreign-language learning', in *Anglo-Saxónica: Revista do Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa*, ed. por Maria Teresa Malafaia, 2, 6/7 (Lisboa: Colibri, 1998), 91-100

Iser, Wolfgang, *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett* (Munich: Fink, 1972)

-----, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* (Munich: Fink, 1976)

Izarra, Laura P. Z., 'Introdução', in *Ensino de Língua Inglesa Através do Texto Literário*, ed. por Izarra e Di Candia (São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2007), 7-12

Jauss, Hans Robert, *Literaturgeschichte als Provokation* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970)

Jenkins, Eva-Maria, *Fremdsprache Deutsch*, 2 (Munich: Hueber, 1990), 24

Kramsch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1993)

Long, Michael N., 'A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature', in *Literature and Language Teaching*, ed. por Brumfit e Carter (Oxford: Oxford University Press, 1986), 42-59

Matos, Ana Gonçalves, 'Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education', in *Language and Intercultural Communication*, 5, 1 (Clevedon: Multilingual Matters, 2005), 57-71

McVey, David, 'Why all writing is creative writing', *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 3 (2008), 289-294

Mealha, Isabel e Maria Luísa Falcão, 'Where from is who wrote what? A teaching unit around African short stories', in *Anglo-Saxónica: Revista do Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa*, ed. por Maria Teresa Malafaia, 2, 6/7 (Lisboa: Colibri, 1998), 193-213

Neuner, Gerhard e Hans Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung* (Berlim: Langenscheidt, 1993)

-----, Michael Krüger, Ulrich Grewer, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (Berlim, Munique: Langenscheidt, 1981)

Pachler, Norbert e Douglas Allford, 'Literature in the communicative classroom', in *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary School: A Reader*, ed. por Ann Swarbrick (Londres e NY: The Open University e Routledge/Falmer, 2002), 237-251

Portmann-Tselikas, Paul R. e Sabine Schmölzer-Eibinger, 'Textkompetenz', in *Fremdsprache Deutsch*, 39 (Munique: Hueber, 2008), 28-33

Rampillon, Ute, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch* (Munique: Max Hueber, 1985)

Risager, Karen, 'Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies', in *Mediating Languages and Cultures*, ed. by Dieter Buttjes and Michael Byram (Clevedon: Multilingual Matters, 1991), 181-192

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), 'Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz', in *Fremdsprache Deutsch*, 39 (Munique: Hueber, 2008), 28-33

Saki, 'The Open Window', in *The Short stories of Saki (H.H. Munro)* (New York: Viking Press, 1930).

Schratz, Michael, Ilse Schritteser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr, Angelika Paseka e Andrea Seel, 'Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung', in *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, ed. por Christian Kraler e Michael Schratz (Münster: Waxmann, 2008), 123-137

Short, Michael H. e Christopher N. Candlin, 'Teaching Study Skills for English Literature', in *Literature and Language Teaching*, ed. por Brumfit e Carter (Oxford: Oxford University Press, 1986), 89-109

Spratt, Mary, Alan Pulverness e Melanie Williams, *The Teaching Knowledge Test Course* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005)

Strauss, Dieter, *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (Berlim, Munique: Langenscheidt, 1988)

Thoma, Leonhard, 'Der Autostopper', in *Der Hundetraum und andere Verwirrungen*, de Leonhard Thoma (Munique: Max Hueber, 2001), 7-12

University of Cambridge ESOL Examinations, *Teaching Knowledge Test: Glossary* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005)

Wajnryb, Ruth, *Classroom Observation Tasks* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992)

Widdowson, H. G., 'The Untrodden Ways', in *Literature and Language Teaching*, ed. por Brumfit e Carter (Oxford: Oxford University Press, 1986) 133-139

Witte, Arnd and Theo Harden, eds., *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (Oxford e Berna: Peter Lang, 2011)

Woolfolk, Anita, 'Chapter 6: Behavioral Views of Learning', in *Educational Psychology*, by Anita Woolfolk (Boston: Allyn and Bacon, 1998), 207-241

Yuen, Ka-Ming, 'The representation of foreign cultures in English textbooks' in *ELT Journal Volume*, 65, 4 (Oxford: Oxford University Press, outubro 2011), 458-466

Zarate, Geneviève, 'Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture', in *Language Learning Journal*, 11 (março 1995), 24-25

Zeichner, Kenneth M., *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (Lisboa: Educa, 1993)

Ziebell, Barbara, *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten* (Berlim: Langenscheidt, 2002)